



HAL
open science

Colloque sur l'offre d'éducation

Georges Noizet, Jean-Paul Caverni, Jr Cyterman, B. Simonin, Alain Mingat,
J. Perrot, V. Isambert-Jamati, Mf Grospron, Michel Brossard

► **To cite this version:**

Georges Noizet, Jean-Paul Caverni, Jr Cyterman, B. Simonin, Alain Mingat, et al.. Colloque sur l'offre d'éducation. IREDU, 31, pagination multiple [199] p., 1979, Les Cahiers de l'IREDU. hal-02055865

HAL Id: hal-02055865

<https://hal.science/hal-02055865v1>

Submitted on 4 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**institut de
recherche sur
l'économie de
l'éducation**

centre national de la
recherche scientifique

colloque sur :

L'OFFRE D'EDUCATION

Dijon 25 - 26 Octobre 1979

université de dijon - faculté de science économique et de gestion

adresse postale : centre universitaire - bâtiment sciences mirande
21000 dijon - tél. (80) 65.44.56

SOMMAIRE

"L'analyse psychologique de l'acte d'évaluation"
Georges NOIZET et Jean-Paul CAVERNI

"Les disparités dans l'offre d'enseignement et
leurs causes dans les établissements publics du
second degré"
J.R. CYTERMAN et B. SIMONIN

"L'encadrement dans l'enseignement secondaire"
Analyse départementale : le cas de la Côte d'Or
A. MINGAT et J. PERROT

"Note relative au groupe d'analyse et de recherche
sur les activités et les coûts des enseignements
supérieurs"
G.A.R.A.C.E.S., Ministère des Universités

"Les enseignants des Universités"
A. MINGAT et J. PERROT

"Types de pédagogie et écarts de réussite selon
l'origine sociale au deuxième cycle long"
Y'a-t-il une ou plusieurs façons de "moderniser"
la pédagogie ?
V. ISAMBERT-JAMATI et M.F. GROSPIRON

"Analyse de la scolarité et des transports scolaires"
A. MINGAT et J. PERROT

"Recherches sur les différences linguistiques au
niveau de l'enseignement primaire"
Michel BROSSARD

1979

L'ANALYSE PSYCHOLOGIQUE DE L'ACTE D'ÉVALUATION

Georges NOIZET* et Jean-Paul CAVERNI**

IREDU CNRS
Fac. Sc. Mirande
B.P. 138
21004 DIJON Cédex
Tél. 80.39.54.59

e constat des disparités en matière d'évaluation

Les disparités en matière d'offre d'éducation sont, pour une part, des disparités en matière d'évaluation. En effet, si le système scolaire exerce une fonction d'enseignement, il exerce aussi une fonction d'évaluation des effets qu'ont sur les élèves et les étudiants les enseignements qui leur sont dispensés. On remarquera que les deux fonctions sont à la charge professionnelle des mêmes personnes, dont la qualification d' "enseignant" traduit le fait qu'elles enseignent, mais non qu'elles évaluent.

Les disparités d'évaluation sont un fait depuis longtemps établi. Il n'est qu'à rappeler les analyses statistiques menées sur les résultats du baccalauréat, du temps où cet examen était organisé de sorte que candidats et examinateurs se trouvaient affectés au hasard à différents jurys. Il était alors possible de calculer, autour du pourcentage moyen d'admis sur l'ensemble des jurys, les limites de confiance, au sens statistique du terme, dans lesquelles devaient se trouver les pourcentages d'admis dans chaque jury pour que l'on puisse admettre que la réussite ou l'échec des candidats ne dépend pas, pour une part, de variations non aléatoires dues à la composition du jury. Les résultats ont montré

* Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université René Descartes et EPHE, Associé au CNRS (28 rue Serpente, 75006 - Paris).

** Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université de Provence, Associé au CNRS (29 Avenue Robert Schuman, 13621 - Aix-en-Provence).

qu'un nombre significatif de jurys se trouvait en dehors de ces limites de confiance. Les observations faites en situation de multicorrection, où les mêmes travaux d'élèves sont examinés par différents évaluateurs ont confirmé le constat de disparité : les mêmes productions sont évaluées différemment par des évaluateurs différents¹.

Les disparités en matière d'évaluation une fois établies, deux attitudes sont possibles pour tenter d'y remédier, à condition, bien entendu, qu'on estime indispensable de le faire.

Une première attitude consiste à modifier immédiatement la procédure en usage. On peut le faire de manière radicale : puisque les disparités trouvent leur source dans la diversité des évaluateurs, il suffit d'imaginer une procédure qui ne fasse plus appel à des experts lors de l'évaluation des productions. Tels sont les questionnaires à choix multiple (QCM) pour lesquels l'évaluation de productions standardisées est faite par application d'une grille pré-établie. Non seulement aucune compétence n'est requise dans la discipline concernée de la part de celui qui applique la grille, mais le calcul du score est automatisable. Plus d'experts, plus de divergences entre experts : ainsi croit-on résoudre, en l'évacuant, le problème des disparités dans l'évaluation.²

D'autres procédures ont été imaginées qui se limitent à aménager la procédure en usage : c'est le cas de l'évaluation dite "continue". Dans la mesure où les divergences d'évaluation sont réputées être particulièrement importantes en situation d'examen (qui traditionnellement est une

1 Sur le constat des disparités d'évaluation en situation d'examen ou de multicorrection, le lecteur pourra consulter Noizet et Caverni (1978, 17-46). Nous employons le terme général de production pour signifier qu'il peut ^{s'}agir aussi bien de copies écrites que d'interrogations orales, de textes que de schémas, etc.

2 Sur les questionnaires à choix multiple, le lecteur pourra consulter Noizet et Caverni (1978, 147-187).

évaluation ponctuelle), on décide de multiplier le nombre de productions d'un même élève et de prendre en compte l'ensemble de ces productions pour décider de la réussite ou de l'échec. C'est ce qui justifie, par exemple, l'utilisation du livret scolaire lors du baccalauréat: elle intègre à la fois certains aspects de l'évaluation continue (puisque'il est tenu compte des notes de l'année), voire de la multicorrection (puisque l'évaluateur à l'examen n'est pas l'évaluateur en cours d'année).¹

Le bon sens qui semble présider à ces innovations n'est pourtant que partiel. Quelles garanties a-t-on qu'en supprimant les experts grâce à des QCM, mais en instaurant un type de tâche nouveau pour l'élève, on ne crée pas d'autres problèmes, tant au plan de la validité des instruments qu'à celui des stratégies de préparation ? Quelles garanties a-t-on que, dans l'évaluation continue, d'autres effets préjudiciables à la fiabilité des évaluations ne sont pas susceptibles de se produire, tenant, par exemple, à la répétition de l'évaluation ? Modifier immédiatement la procédure en usage, c'est supposer résolus les problèmes que la disparité des évaluations nous pose quant à son origine. Cette supposition est imprudente.

En fait, il n'est pas raisonnable de prétendre améliorer la fiabilité de l'évaluation sans chercher à quoi sont dues les disparités entre experts-évaluateurs dans la procédure traditionnelle, autrement dit sans connaître la façon dont l'expert s'y prend pour former ses jugements. C'est l'analyse de l'acte d'évaluation qui peut nous éclairer sur l'origine des disparités. Ainsi se définit une autre stratégie de recherche. Par rapport à la précédente, elle se caractérise par la proposition de différer toute modification des procédures en usage

1 Sur les procédures empiriques de modération des disparités, le lecteur pourra consulter : Bacher (1973, 27-87), Noizet et Caverni (1978, 47-60), Reuchlin (1974, 207-236).

jusqu'à ce que ces modifications puissent ^{être} étayées sur la connaissance des mécanismes psychologiques mobilisés par les évaluateurs dans l'exécution de la tâche d'évaluation. C'est ~~ce~~ ^{est} cette démarche que nous avons défendue et suivie. Nous nous proposons d'en exposer les principes, ainsi que les résultats auxquels elle nous a conduits.

2. Les principes de l'analyse psychologique de l'acte d'évaluation

La démarche de recherche est expérimentale. Elle consiste à provoquer, dans la situation d'évaluation et/ou dans le matériel à évaluer, un certain nombre de variations, de manière à observer si d'autres variations leur correspondent dans les évaluations attribuées. Si, à une variation provoquée, dans la situation ou dans le matériel, correspond une variation observée dans les évaluations, on pourra conclure que la variation provoquée (par le chercheur) est "prise en compte dans" ("a un effet sur") l'évaluation donnée (par l'évaluateur).

La mise en oeuvre de cette démarche suppose d'abord que soit défini l'espace des variations qui seront provoquées, ce qui conduit à expliciter une description théorique de la tâche d'évaluation, description dont la pertinence sera ensuite éprouvée par l'expérimentation.

Dans cette perspective, nous décrivons la tâche d'évaluation comme une tâche de traitement d'informations. Pour attribuer une évaluation à une production, l'évaluateur doit en extraire un ensemble d'indices pertinents, en référence à l'objectif pédagogique poursuivi. C'est ainsi, par exemple, que dans une copie de mathématiques, il considérera l'exactitude des calculs et/ou la correction du raisonnement, que dans une rédaction en langue maternelle, il considérera la correction du style et/ou l'organisation des idées.

La collecte des indices s'effectue dans certaines conditions qui caractérisent la tâche de manière permanente ou conjoncturelle. C'est ainsi notamment que :

- la production évaluée fait généralement partie d'un lot de productions auxquelles elle peut de ce fait être comparée ;
- la production évaluée a nécessairement un auteur, à propos duquel l'évaluateur peut disposer ou non de certaines informations ;
- la prise d'indices est nécessairement séquentielle, chaque indice étant relevé après et avant certains autres ;
- la prise d'indices est généralement multidimensionnelle, l'évaluateur recueillant des indices sur plusieurs aspects de la production, correspondant à autant de critères de jugement ;
- le jugement est le plus souvent explicité sous la forme résumée d'une évaluation globale, ce qui suppose une combinaison (séquentielle et multidimensionnelle) des indices relevés ;
- l'évaluation est énoncée dans un certain langage (appréciation ou note chiffrée, note sur 20 ou note sur 10, etc.).

Des variations provoquées dans ces différentes conditions sont-elles susceptibles de susciter des variations d'évaluation de mêmes productions ? C'est à cette question qu'a répondu une série d'expériences dont nous allons donner un compte rendu schématique.

Les principaux acquis de l'analyse psychologique de l'acte d'évaluation

3. 1. Variations d'évaluation dues à des variations de l'ordre des productions dans le lot

Le principe de l'expérimentation consiste à demander à plusieurs groupes (équivalents) d'évaluateurs d'évaluer (individuellement) les mêmes productions, mais présentées dans des ordres différents, le groupe étant

caractérisé par l'ordre dans lequel les évaluateurs qui le composent reçoivent les productions.

Un résultat déjà ancien a montré qu'une même production est évaluée différemment selon l'évaluation attribuée à la (ou les) production(s) qui lui sont immédiatement antérieures dans le lot. L'effet est un effet de contraste : une même production est sous-évaluée lorsqu'elle succède à des productions ayant reçu des évaluations fortes, elle est surévaluée lorsqu'elle succède à des productions ayant reçu des évaluations faibles. Le tableau I illustre ce résultat.

TABLEAU I. Moyennes des notes attribuées à une même production selon qu'elle succède à 1 ou 3 productions ayant obtenu des notes fortes ou faibles

		Notes obtenues par la (ou les) production(s) antérieures		
		fortes		faibles
Nombre de productions antérieures	une	7,13	(-0,60)	7,73
	trois	5,64	(-4,00)	9,64
Moyennes		6,39	(-2,30)	8,69

Entre parenthèses, différences entre moyennes

(D'après Noizet et Caverni, 1978, p.79)

3.2. Variations d'évaluation dues à des variations dans les informations disponibles à propos des auteurs des productions

Le principe de l'expérimentation consiste à demander à plusieurs évaluateurs d'évaluer une même production ou un même lot de productions

en l'attribuant fictivement, pour les uns à un(ou des) élève(s) fort(s), pour les autres à un(ou des) élève(s) faible(s).

Une même production obtient des évaluations différentes selon que son auteur présumé est censé être d'un niveau scolaire fort ou au contraire d'un niveau scolaire faible. L'effet observé est cette fois un effet d'assimilation : une même production est surévaluée lorsqu'elle est attribuée à un élève de niveau scolaire fort, elle est sous-évaluée lorsqu'elle est attribuée à un élève de niveau scolaire faible. Le tableau II illustre ce résultat.

TABLEAU II. Moyennes des notes attribuées aux mêmes productions selon qu'elles sont censées provenir d'élèves forts ou faibles

Niveau scolaire présumé des auteurs des productions		
fort		faible
11,86	(+2,02)	9,84

(D'après Noizet et Caverni, 1978, p.111)

3.3. Variations dans la prise en compte d'un niveau "intrinsèque" à la production.

Les résultats précédents ne signifient pas que l'évaluation d'une production est entièrement déterminée par la production qui lui est antérieure dans le lot ou par le niveau scolaire habituel de son auteur. L'évaluateur prend effectivement en compte la qualité intrinsèque de la produc-

tion, mais cette prise en compte est affectée (modulée) par les facteurs que nous venons de signaler. Une expérience (Caverni et Noizet, 1979) illustre ce phénomène.

Des évaluateurs ont noté 6 lots de 4 productions (des rédactions françaises) censées provenir des mêmes 4 élèves. Les productions étaient construites par les expérimentateurs¹ sur 2 descripteurs, le style et le plan, présentant chacun 2 modalités, l'une positive et l'autre négative. C'est ainsi que le style ne comportait pas (S+) ou comportait (S-) des incorrections, que le plan était cohérent (P+) ou présentait des incohérences (P-). Les productions se répartissaient donc en 4 types : S+ P+, S+ P-, S- P+, S- P-.

Pour les trois premiers lots, chaque élève (fictif) avait été associé, par tirage au hasard, à l'un des types de production. Ainsi l'élève A était-il associé au type S- P-, l'élève B au type S+ P-, l'élève C au type S- P+ et l'élève D au type S+ P+. Dans les trois derniers lots, l'association était faite de telle sorte que, sur l'ensemble des évaluateurs participant à l'expérience, chaque élève ait été associé autant de fois à chacun des 4 types.

Deux analyses ont alors été conduites sur les évaluations attribuées. La première consiste à considérer les notes obtenues par chaque élève aux trois premières copies d'une part, aux trois dernières d'autre part. Si l'évaluateur repère effectivement la qualité intrinsèque de la production, on s'attend à une variation des notes moyennes entre les trois premières copies et les trois dernières : les notes doivent augmenter chaque fois que l'élève aura été associé à un type de niveau plus élevé dans les trois derniers lots que dans les trois premiers (par exemple S+ P+ pour l'élève B), elles doivent diminuer chaque fois que l'élève

1 Sur le procédé de construction, voir plus loin (3.6.)

aura été associé à un type de niveau plus faible dans les trois derniers lots que dans les trois premiers (par exemple S- P- pour l'élève B). Sur les 144 différences possibles (36 évaluateurs notant 4 élèves), 142 ont été observées dont 124 (soit 87,3 %) vont dans le sens attendu. Ce pourcentage, statistiquement très significatif, permet de conclure que les évaluateurs ont effectivement repéré les changements de niveau des élèves dans la série de productions attribuée à chacun d'eux.

La seconde analyse consiste à chercher si cette prise en compte du changement de niveau de l'élève a été opérée sans distorsions. Si tel était le cas, un même type de production devrait avoir été noté de la même façon dans les trois premiers lots et dans les trois derniers. Si ce n'était pas le cas, les effets d'assimilation que nous avons antérieurement décrits permettent de prédire que des copies d'un même type seront évaluées différemment, dans les trois derniers lots, selon le type de celles auquel elles succèdent dans la suite attribuée au même élève. C'est effectivement ce qui s'est produit. Sur 144 différences possibles, 127 ont été observées dont 79 (soit 62,2 %) sont dans le sens prévu. Ce pourcentage, certes inférieur au précédent en valeur absolue, mais statistiquement significatif, permet de conclure que l'évaluation des trois dernières copies a été influencée par le niveau reconnu à l'élève à partir des trois premières.

3. 4. Le traitement séquentiel des indices extraits de la production.

L'évaluateur ne peut recueillir que successivement les indices susceptibles de fonder son jugement. Un même indice est-il pris en compte de la même façon quel que soit le moment où il est recueilli et donc, notamment, quels que soient les autres indices recueillis avant lui ?

Le paradigme expérimental que nous avons utilisé pour répondre à cette question consiste à faire évaluer des productions comportant les

mêmes incorrections, qui ne diffèrent que par la place de ces incorrections dans la copie (première ou seconde moitié).

Lorsqu'on compare les évaluations données dans l'un et l'autre cas, on observe un effet d'assimilation à la première moitié de la production, c'est-à-dire au jugement provisoire qui s'est construit au cours de la lecture du début de la copie. Lorsque les incorrections ont été placées au début, des productions qui ne diffèrent que sur ce point obtiennent des notes plus faibles que lorsque ces mêmes incorrections ont été placées à la fin. L'effet ^{de place} apparaît d'autant plus marqué que les incorrections sont plus nombreuses. Ce résultat est illustré par le tableau III.

TABLEAU III. Moyennes des notes attribuées selon que les mêmes incorrections sont placées dans la première ou dans la seconde moitié des productions

		Place des incorrections			
		1ère moitié		2ème moitié	
Nombre d'incorrections	trois	12,01	(-0,68)	12,69	12,35
	six	10,32	(-1,62)	11,94	11,13
		11,16	(-1,16)	12,32	

(D'après Noizet et Caverni, 1978, p.142)

3.5. Le traitement séquentiel des indices en fonction d'informations sur l'auteur de la production.

Les caractéristiques du traitement séquentiel des indices sont-elles modifiées lorsqu'une information est donnée à l'évaluateur sur le

niveau scolaire habituel des élèves ? Un moyen de le savoir consiste à conserver le paradigme expérimental que nous venons de décrire (Cf. 3. 4.), mais en donnant des informations (fictives) différenciées quant aux auteurs présumés des productions. Le tableau IV rapporte les résultats d'une expérience organisée selon ce principe.

Lorsque l'information sur les élèves signale qu'ils sont médiocres, l'effet de place n'est plus observé . Par contre, l'effet de place est observé lorsque l'information indique un niveau fort, et seulement lorsque les incorrections sont nombreuses. Mais l'effet est inversé par rapport à celui observé en l'absence d'informations : les mêmes productions reçoivent des évaluations en moyenne plus élevées lorsque les mêmes incorrections sont en première moitié. Le traitement séquentiel des indices est donc modifié par les informations sur l'auteur de la copie dont dispose l'évaluateur au moment où il effectue son travail.

TABLEAU IV. Moyennes des notes attribuées à des productions, différenciant par la place et le nombre des incorrections, selon le niveau scolaire présumé de leur auteur

	Information: "Niveau fort"			Information: "Niveau faible"		
	Place des incorrections			Place des incorrections		
	1ère moitié	2ème moitié		1ère moitié	2ème moitié	
trois	12,13	(0)	12,13	11,75	(0)	11,75
six	11,63	(+0,75)	10,88	10,01	(-0,36)	10,37

(D'après Noizet et Caverni, 1978, p.144)

3.6. Le traitement multidimensionnel des indices extraits de la production.

Dans la très grande généralité des cas, les évaluateurs jugent les productions sous plusieurs aspects, autrement dit en fonction de plusieurs critères à propos desquels ils relèvent des indices pertinents dans la production (Cf. 2.). Ces "aspects" constituent autant de dimensions sous lesquelles la production peut être décrite : on parlera par conséquent de traitement multidimensionnel des indices recueillis.

Du point de vue des mécanismes de jugement, ce qui importe c'est de préciser dans quelle mesure la combinaison psychologique des critères, que réalise l'évaluateur pour porter un jugement global, est conforme aux relations établies entre dimensions correspondantes dans les productions. Pour répondre à cette question, il est indispensable d'exercer un contrôle rigoureux des caractéristiques des productions du point de vue des relations que réalisent entre elles les différentes dimensions sous lesquelles elles peuvent être décrites. Le principe de ce contrôle consiste à construire les productions sur un certain nombre de dimensions (descripteurs) auxquelles peuvent correspondre des critères d'évaluation : par exemple, le style et l'orthographe pour des rédactions françaises, le calcul et le raisonnement pour des devoirs de mathématiques.

Supposons, dans le cas le plus simple, que sur chacune de ces dimensions nous ayons défini deux états (modalités) possibles : l'absence de toute incorrection (noté 1) et la présence de n incorrections (noté 2). Un devoir possédant un contenu donné va ainsi pouvoir être présenté soit sans incorrections, soit avec des incorrections sur chacune des dimensions considérées.

C'est ainsi qu'une même rédaction française pourra être présentée sans incorrections de style (S1) ou avec des incorrections de style (S2), sans incorrections d'orthographe (O1) ou avec des incorrections d'ortho-

graphe (O2). Si l'on combine les deux dimensions, quatre organisations, qu'on peut appeler "traitements" par référence à la démarche expérimentale, sont possibles (Fig. 1). Parallèlement, un même devoir de mathématiques pourra être présenté sans incorrections de calcul (C1) ou avec des

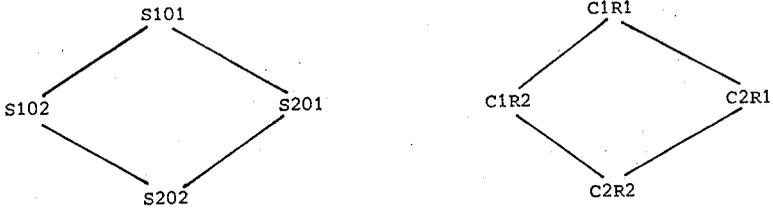


Figure 1. Construction, à partir d'un même "texte de base", de quatre versions différentes sur deux dimensions à deux modalités.

incorrections de calcul (C2), sans incorrections de raisonnement (R1) ou avec des incorrections de raisonnement (R2) (Fig. 1).

L'application de ce principe de construction permet de disposer, dans l'expérience, de tout un jeu de relations entre dimensions. Si certains traitements sont utilisés et que d'autres ne le sont pas (par exemple, la modalité négative d'un descripteur n'est jamais associée à la modalité positive d'autres descripteurs), tout se passe comme si une dépendance avait été établie entre descripteurs. Par contre, si l'on fait apparaître tous les traitements possibles et, qui plus est, en nombre égal, cela signifie que le lot de productions est construit de sorte que les dimensions varient indépendamment les unes des autres (puisque chaque modalité de l'une se rencontre autant de fois avec chaque modalité de l'autre). Afin d'isoler les variations liées aux dimensions manipulées, de variations éventuelles dues à d'autres aspects (par exemple liées au contenu des

copies), on utilise un plan d'expérience tel que, sur l'ensemble des évaluateurs participant à l'expérience, chaque texte de base passe dans tous les traitements correspondant aux dimensions manipulées. Le tableau V donne le principe de ce type de plan pour deux dimensions et quatre textes de base.

TABLEAU V. Principe d'organisation d'expériences avec un lot de productions construites

		Evaluateurs			
		1	2	3	4
B1	A1	a	b	c	d
	A2	b	d	a	c
B2	A1	c	a	d	b
	A2	d	c	b	a

A et B désignent des dimensions de construction
a b c d désignent des textes de base
1 2 3 4 désignent des évaluateurs ou des groupes d'évaluateurs

Voici les résultats d'une expérience illustrant l'étude du traitement ^{multi} dimensionnel des indices. Elle a été conduite sur des rédactions françaises. Mais des résultats similaires ont été obtenus sur d'autres disciplines.

Des évaluateurs ont eu à noter les productions d'un lot construit sur deux dimensions : l'ordre d'expression des idées, cohérent ou incohérent, et le style, sans incorrections ou comportant des incorrections. Par construction, les deux dimensions variaient indépendamment l'une de l'autre dans le lot de copies.

Le tableau VI, qui donne les résultats de l'expérience, indique qu'en moyenne les évaluateurs ont établi une différence de 3,11 points entre les deux modalités du style et de 1,31 points entre les deux modalités du plan. Une première observation^{donc} est que les deux critères correspondant à ces deux descripteurs n'ont pas joué de manière identique.

TABLEAU VI. Moyennes des notes obtenues par les mêmes textes de base selon les modalités prises sur deux dimensions d'évaluation

		Ordre d'expression des idées			
		cohérent		non cohérent	
Style	sans incorrections	13,69	(+0,50)	13,19	13,44
		(+2,30)		(+3,92)	(+3,11)
	avec incorrections	11,39	(+2,12)	9,27	10,33
		12,54	(+1,31)	11,23	

(D'après Noizet et Caverni, 1978, p.133)

Mais le fait essentiel apporté par ces résultats se situe sur un autre plan. Si les évaluateurs avaient traité indépendamment le style et le plan, la différence établie sur le style devrait être la même quelle que soit la qualité du plan, la différence établie sur le plan devrait être la même quelle que soit la qualité du style. Ce n'est pas ce qui est observé puisque, sur le style, la différence est de 2,30 lorsque le plan est cohérent, alors qu'elle est de 3,92 lorsque le plan est incohérent. De même, sur le plan,

la différence est de 0,50 lorsque le style est correct alors qu'elle est de 2,12 lorsque le style comporte des incorrections. Ces variations sont statistiquement très significatives; les évaluateurs n'ont donc pas traité indépendamment les critères correspondant à des descripteurs qui, dans la construction des copies, avaient été manipulés de façon totalement indépendante.

3.7. Le traitement multidimensionnel des indices en fonction d'informations sur l'auteur de la production.

Les caractéristiques générales du traitement multidimensionnel des indices diffèrent lorsque l'évaluateur dispose, sur les auteurs, d'informations permettant d'induire un niveau scolaire fort ou au contraire faible. Le tableau VII indique les résultats observés, pour l'évaluation des productions que nous avons décrites précédemment (3.6.), lorsque l'évaluateur dispose d'informations (fictives) sur leurs auteurs.

TABLEAU VII. Moyennes des notes obtenues par les mêmes textes de base selon les modalités prises sur deux dimensions d'évaluation et selon le niveau scolaire présumé de leur auteur

	Information: "Niveau fort"			Information: "Niveau faible"		
	Ordre d'expression des idées		non cohérent	Ordre d'expression des idées		non cohérent
	cohérent			cohérent		
sans incorrections	13,59	(-0,41)	14,00	13,78	(+1,40)	12,38
Style	(+2,53)		(+5,28)	(+2,06)		(+2,57)
avec incorrections	11,06	(+2,34)	8,72	11,72	(+1,91)	9,81

Si l'on compare ce tableau VII avec le tableau IV, on constate que, dans l'un et l'autre cas, les distorsions de l'évaluation par rapport à la structure réelle des productions, telles qu'elles résultent de leur construction, concernent uniquement la condition dans laquelle il était dit que les auteurs des productions étaient des élèves "forts".

3. 8. L'influence de l'échelle de notation

Les évaluateurs explicitent nécessairement leur jugement dans un langage, qui leur est la plupart du temps imposé. Très généralement, il s'agit d'une échelle de notation en 11 ou 21 échelons (notation sur 10 ou notation sur 20). Or ces langages n'ont certainement pas été choisis en fonction des capacités cognitives des évaluateurs, pour autant qu'on les connaisse. Pour l'analyse psychologique de l'acte d'évaluation, le problème est de déterminer le degré de compatibilité entre les échelles (numériques ou non numériques) utilisées et les caractéristiques cognitives de la tâche d'évaluation. La première étape de l'étude de ce problème consiste à vérifier si des échelles différentes suscitent des traitements différents des indices sur lesquels l'évaluation se fonde.

C'est ainsi qu'au cours d'une expérience, deux groupes d'évaluateurs ont eu à noter un même lot de productions, les uns en utilisant une échelle sur 20, les autres une échelle sur 10. Les résultats suivants ont été observés :

- la marge de notation (intervalle entre la note la plus basse et la note la plus haute attribuées) est en moyenne de l'ordre de 6 points quand l'échelle est sur 10 alors qu'elle n'est que de l'ordre de 8 points quand l'échelle est sur 20 ;

- le nombre d'échelons intermédiaires (demi point) utilisé est en moyenne de 5,25 quand l'échelle est sur 10 alors qu'il est de 1,38 quand l'échelle est sur 20 ;

- le nombre de notes différentes attribuées est en moyenne de 11,25 quand l'échelle est sur 10 alors qu'il n'est que de 8,38 quand l'échelle est sur 20.

Toutes ces différences, qui contredisent ce que le "bon sens" pouvait laisser imaginer, sont statistiquement significatives. La conclusion à en tirer est que les échelles ne sont pas utilisées seulement en fonction de leurs propriétés formelles (sans quoi la notation sur 20 ne serait qu'une notation sur 10 avec coefficient 2). Les copies évaluées étant les mêmes et les évaluateurs ayant été affectés aléatoirement à l'un ou l'autre type de notation, on doit conclure que les différences observées relèvent de caractéristiques dans l'utilisation cognitive des échelles. Il appartiendra à des travaux ultérieurs de mettre en évidence la nature de ces caractéristiques.

4. Conclusion

La démarche expérimentale que nous venons de présenter a permis d'isoler quelques-unes des caractéristiques du fondement cognitif de l'évaluateur. Résumons-les brièvement :

- l'évaluateur cherche à discriminer entre elles les productions d'un même lot. C'est ce que traduit l'effet de contraste entre la note attribuée à la production examinée et celle attribuée à la production évaluée immédiatement avant elle ;

- l'évaluateur vise à minimiser un risque d'erreur quant à l'évaluation du niveau de la production. C'est ce que traduit l'effet d'assimilation entre le niveau reconnu à la production et le niveau habituel attribué à son auteur, quelle que soit la source de cette attribution, et qui peut être d'ordre très divers ;

- l'effet d'assimilation entre évaluation suivante et évaluation précédente s'obtient par un traitement différent des indices contenus par la production selon la valence de l'information concernant l'élève ;

- le langage dans lequel l'évaluation est explicitée influence les discriminations que l'évaluateur opère entre les productions : l'échelle sur 10 est, paradoxalement, plus discriminante que l'échelle sur 20.

Les acquis que nous venons de résumer indiquent de manière indubitable l'intérêt d'une analyse psychologique de l'acte d'évaluation. Celle-ci doit être poursuivie dans deux directions. La première est celle que nous nous sommes efforcés d'illustrer et dont l'objectif est de préciser les mécanismes cognitifs généraux de l'évaluation communs à tous les évaluateurs. La seconde, qui est conditionnée par les apports de la première, aura pour but de dégager d'éventuelles caractérisations différentielles entre évaluateurs. Dès maintenant, en l'état des travaux, deux conclusions d'application peuvent être tirées.

La première concerne les conditions dans lesquelles se trouve l'évaluateur lorsqu'il effectue son travail. Ces conditions sont choisies pour des motifs, par exemple d'ordre institutionnel, qui ne concernent pas son fonctionnement cognitif. On peut attendre des travaux du type de ceux que nous venons d'évoquer qu'ils permettent désormais de définir les conditions d'évaluation en fonction -entre autres contraintes- de la psychologie de l'évaluateur. Une conséquence s'impose d'ores et déjà en fonction des résultats que nous avons rapportés. Elle concerne l'évaluation dite continue. Si les évaluations suivantes d'un même élève sont en partie assimilées aux évaluations précédentes qui le concernent, cela veut dire que l'évaluation continue, du moins telle qu'elle est pratiquée, ne diffère guère de l'examen ponctuel. Pour qu'une évaluation continue prenne tout son sens, dans la perspective d'un bilan des acquis de l'élève, il faudrait que les productions successives soient évaluées par des experts différents qui ignorent tout des notes précédemment attribuées.

Quant à la seconde direction d'application, elle concerne la mise en place d'un cursus de formation à l'évaluation qui serait proposé, en particulier, aux futurs enseignants. Si le détail d'un tel cursus reste encore à définir et à expérimenter, les travaux que nous avons rapportés fondent à la fois sa possibilité et son intérêt : tout comportement qui relève de variations systématiques est susceptible d'apprentissage.

Nous ne prétendons pas, in fine, que les données d'une psychologie de l'évaluation vont se montrer capables de résoudre, à elles seules, l'ensemble des problèmes que pose l'évaluation. Nous ne prétendons même pas que les procédures à mettre en place doivent leur être entièrement assujetties. Il est clair que bien d'autres aspects sont à prendre en compte pour définir une procédure d'évaluation que la psychologie de celui qui l'applique. Il serait toutefois déraisonnable de prétendre ignorer les mécanismes par lesquels l'évaluateur fonde son jugement et de ne pas chercher une adéquation des procédures utilisées à ces mécanismes. Cette ignorance serait d'autant plus coupable que ces mécanismes commencent à être connus.

Références bibliographiques

- BACHER, F., La docimologie, in M. REUHLIN (éd.), Traité de psychologie appliquée, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, t.6, 27-87.
- CAVERNI, J.-P. et NOIZET, G., Les mécanismes d'assimilation entre évaluations scolaires successives, Revue Internationale de Psychologie Appliquée, 1979, 28, 13-22.
- NOIZET, G. et CAVERNI, J.-P., Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, Presses Universitaires de France, Pédagogie d'aujourd'hui, 1978, 232 p.
- REUHLIN, M., Problèmes d'évaluation, in M. DEBESSE et G. MIALARET (éds), Traité des sciences pédagogiques, Paris, Presses Universitaires de France, t.4, 207-236.

LES DISPARITÉS DANS L'OFFRE
D'ENSEIGNEMENT ET LEURS CAUSES
DANS LES ÉTABLISSEMENTS
PUBLICS DU SECOND DEGRÉ

J.R. CYTERMANN

B. SIMONIN

SEIS - Ministère de l'Education

LES DISPARITES DANS L'OFFRE D'ENSEIGNEMENT ET LEURS CAUSES
DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS DU SECOND DEGRE

La croissance exceptionnelle des effectifs scolarisés dans le second degré public, au cours de ces vingt dernières années (1), les efforts d'amélioration du taux d'encadrement, ont eu pour conséquence logique, la création d'un grand nombre de postes d'enseignants. Une croissance si rapide des effectifs d'enseignants (2), et qui a permis de faire face à la quasi-totalité des besoins, ne pouvait que difficilement s'obtenir sans être accompagnée d'inégalités quantitatives et qualitatives dans l'attribution aux établissements des moyens d'enseignement et en particulier des postes d'enseignants.

L'informatisation et le traitement, depuis 1976/1977 (3) par le service des études informatiques et statistiques, d'un document de gestion sur les personnels enseignants, permettent de mettre en rapport les caractéristiques individuelles de l'enseignant (âge, sexe, grade, échelon...), les caractéristiques de l'établissement de l'enseignant (taille, appartenance académique de l'établissement, type de commune d'implantation), service de l'enseignant (3). Il a ainsi été possible d'obtenir des informations, pour une part, entièrement nouvelles, mettant en évidence, l'extrême diversité des situations des établissements quant aux caractéristiques de leur offre d'enseignement.

.../...

- (1) cf. tableaux des enseignements et de la formation statistiques-rétrospectives 1958-1968 et 1967-1968 - 1976-1977 - Ministère de l'Education SEIS.
- (2) quelques données permettent de mesurer cette évolution. Dans la période 1958-1968 la progression annuelle moyenne a été de 9,7 % (66 000 en 1958, 165 000 en 1968). Elle s'est un peu ralentie mais est restée forte entre 1968 et 1977 (de 165 000 à 275 000 soit 5,8 % de progression annuelle).
- (3) cf. Etudes et Documents (les principales caractéristiques du personnel enseignant du second degré) - n° 78.2

Cette étude présente les principaux résultats des travaux menés par le service des études informatiques et statistiques, sur l'analyse de ces disparités entre établissements. Les indicateurs jugés les plus représentatifs de l'"offre d'enseignement" d'un établissement seront soumis à trois critères dont on essaiera de préciser le pouvoir explicatif : l'académie et le département d'appartenance, les caractéristiques de la commune d'implantation, enfin la taille de l'établissement. Les deux premiers critères sont des critères purement géographiques, le troisième mesure en quelque sorte la réaction du système éducatif, par les décisions de carte scolaire, aux contraintes démographiques et géographiques.

La première partie de l'analyse s'intéressera à des déséquilibres d'ordre quantitatif facilement interprétables. Le taux d'encadrement est sans doute l'indicateur des conditions de scolarisation auquel les usagers de l'éducation sont les plus sensibles. On connaît bien l'importance psychologique et politique de certains seuils en matière d'encadrement, notamment dans le 1er degré (bataille pour les 35 élèves par classe dans le préélémentaire, norme d'encadrement fixée par le ministère pour l'enseignement préélémentaire dans un PAP. au VIII^e plan). Nous verrons que ce facteur semble avoir

un rôle bien moins primordial pour l'appréciation des disparités dans le second degré. On observe en revanche, de fortes différences dans la situation des diverses disciplines (1) qui sont inégalement assurées, selon qu'il s'agit de disciplines d'enseignement général traditionnelles ou plus nouvelles, ou considérées à tort comme marginales. Un intérêt tout particulier sera porté à l'enseignement des langues vivantes ; on étudiera les inégalités entre établissements quant au nombre d'options de langues vivantes offertes aux élèves. En revanche nous laissons de côté le problème des enseignements technologiques particulièrement intéressant à cet égard puisque le processus de décision en matière de création de sections technologiques fait intervenir des considérations tant liées à la demande (souhaits des élèves, besoins de l'économie) qu'à l'offre : existence de matériel et d'équipement, présence d'enseignants qualifiés. L'ampleur du sujet est cependant telle qu'il nécessiterait une étude autonome et approfondie.

.../...

(1) cf. notamment notes d'information n° 78-30 et 79-31 - Ministère de l'Education.

La seconde partie de l'étude abordera les déséquilibres plus qualitatifs, reflétant les disparités de structure et de composition du corps enseignant dans les établissements du second degré. On connaît l'extrême complexité de grades, de statuts, de modalités de recrutement et d'obligations de service qui caractérisent le corps enseignant du second degré (1). L'analyse s'intéressera tant aux disparités dans les caractéristiques individuelles des enseignants (âge, ancienneté, statut), qu'à celles observées dans la composition du corps enseignant dans les établissements où plusieurs catégories d'enseignants sont normalement appelées à coexister (certifiés et P.E.G.C. dans les collèges, agrégés et certifiés dans les lycées). Nous avons essayé de montrer que ces disparités sont en fait le résultat des processus de mutation et de mobilité des enseignants dans la mesure où ils révèlent l'attraction d'une académie ou d'une localisation d'établissement.

En effet, si la forte diminution du nombre de maîtres auxiliaires (dans l'enseignement général du moins) et le net ralentissement de la création de postes dû à la stabilisation des effectifs d'élèves rendent plus difficiles la satisfaction des vœux des enseignants (2) et la possibilité d'obtenir l'établissement ou l'académie désirés, il n'en était pas de même auparavant et les enseignants pouvaient dans une certaine mesure aller là où ils le souhaitaient (y compris pour les jeunes enseignants). Il nous a donc paru intéressant de décrire l'influence des flux interacadémiques constatés en 1978-1979 chez les enseignants de type lycée (agrégés et certifiés), d'essayer de caractériser et d'analyser les effets de la mobilité des enseignants sur l'âge moyen des professeurs dans les académies, de comparer les disparités ainsi observées pour un corps à gestion nationale (enseignants de type lycée) et celles qui apparaissent dans le corps des P.E.G.C. à gestion rectorale. D'autre part des différences d'âge très nettes apparaissent également à l'intérieur d'une académie d'où la nécessité de caractériser les zones recherchées et celles qui sont délaissées.

Mais d'autres conséquences que la différence dans l'âge moyen des professeurs peuvent résulter de l'attraction plus ou moins forte exercée par la localisation d'un établissement ; on peut se demander si l'importance rela-

.../...

(1) voir Etudes et Documents n° 78-2 - Annexes n° 1 et 3.

(2) en 1979 27 % des enseignants de type lycée ont demandé à changer contre 10 % en 1969, environ 30 % des demandes ont pu être satisfaites.

tive des agrégés et des certifiés dans les lycées, des P.E.G.C. et des certifiés dans les collèges et surtout la proportion des auxiliaires ne sont pas liées au pouvoir d'attraction des zones géographiques, l'implantation de postes de P.E.G.C. et la nomination de non titulaires dans un établissement résultant en partie des conséquences du mouvement national des agrégés et certifiés.

Enfin, malgré le manque d'information disponible, nous essaierons de voir si les disparités académiques ont eu tendance à s'aggraver en 10 ans et quelle part peut en être imputée à ces processus de mutation.

I - DISPARITES QUANTITATIVES DANS L'OFFRE DE SCOLARISATION

A) Le taux d'encadrement

1) Un indicateur difficile à définir.

Le choix de l'indicateur caractéristique pour le taux d'encadrement est beaucoup plus délicat pour le second degré que pour le premier degré. Pour le premier degré en effet, le taux d'encadrement peut être certes appréhendé de deux manières : soit par le ratio élèves par poste budgétaire soit par le ratio nombre d'élèves par classe. Cette dualité dans la définition n'est cependant pas gênante puisque, grossomodo à une classe correspond un poste d'instituteur, et que les ratios sont très voisins l'un de l'autre (1). Il n'en est pas de même pour le second degré où une même classe reçoit l'enseignement de plusieurs professeurs. Dans ce cas l'indicateur nombre d'élèves par poste budgétaire d'enseignant n'a qu'une valeur théorique : il sert surtout d'instrument de référence budgétaire (budget de programme) et est en outre biaisé par les différences d'obligation de service des enseignants. Ainsi dans les collèges un certifié doit 18 heures, un PEGC 21 heures : une académie où le pourcentage de PEGC est important, aura, à volume d'heures à satisfaire égal, besoin de moins de postes qu'une académie où le pourcentage de certifiés est important. Cet indicateur ne sera donc pas retenu pour l'analyse.

Le nombre d'élèves par division est beaucoup plus "signifiant" et reste l'indicateur de référence utilisé par les interlocuteurs du ministère. Il présente cependant l'inconvénient de représenter seulement l'encadrement de la division pendant les enseignements de tronc commun et de ne pas tenir compte des dédoublements éventuels ou des enseignements optionnels. Ainsi, la réforme du système éducatif dans les collèges a entraîné une diminution du nombre d'élèves par division, mais, du fait de la suppression des divisions dédoublables, n'a pas nécessité un coût en heures plus important.

L'indicateur le plus exact est certainement le ratio Heures/Elèves (H/E) qui est d'ailleurs l'indicateur de référence de la réforme dans les collèges : il a cependant le désavantage d'être moins parlant que le nombre d'élèves par divisions (E/D). (2).

(1) cf. DT n° 174 l'encadrement dans l'enseignement public du second degré.
(2) Sur les rapports entre les différents indicateurs de taux d'encadrement et l'analyse du coût de la réforme, voir notamment les travaux menés par le département organisation de la gestion déconcentrée du SEIS.

Nous les utiliserons alternativement dans notre analyse qui se limitera essentiellement aux collèges où tous les élèves reçoivent le même enseignement alors que dans les lycées la diversification des filières et des horaires rend plus difficile l'interprétation. (3)

2) Des disparités régionales peu importantes.

Elles sont en effet relativement faibles si on les compare à celles observées pour l'enseignement élémentaire. Le nombre d'élèves par division dans les collèges varie entre 21,6 (Lozère) et 26,5 (Pyrénées Orientales), pour une moyenne nationale de 24,56 (4). Si l'on élimine ces deux valeurs extrêmes l'écart n'est plus que de trois points (22,8 - 25,8). Par académie, ce qui est plus significatif, puisque l'attribution des postes par l'administration centrale se fait par académie, les écarts sont encore plus faibles : de 23,46 (Nancy-Metz) à 25,54 (Aix-Marseille) avec 18 académies entre 24 et 25. Par comparaison, pour les écoles maternelles, l'écart est de 12,4 (23,5 élèves par classes dans le lot, 35,9 dans le Val de Marne), de 15,6 pour l'ensemble des écoles primaires et de 8,9 (lot 18,8 - Hauts de Seine 27,7) si l'on s'en tient uniquement aux écoles primaires à plusieurs classes (5). Ces disparités moindres dans les collèges peuvent être dues à des contraintes moins fortes que dans le premier degré ; on peut plus facilement faire déplacer les élèves (utilisation des transports scolaires) ou à la limite, les faire loger en internat (la proportion d'internes dans les collèges est relativement forte dans les régions montagneuses (Midi Pyrénées - Auvergne - Rhône Alpes). Géographiquement, la quasi totalité des départements où le nombre d'élèves par division est élevé est au Sud de la Loire (Aix, Bordeaux, Lyon, Nice, Montpellier), ou dans les académies de la banlieue parisienne (Versailles). En revanche, les départements où ce ratio est faible sont répartis sur tout le territoire.

3) Des disparités difficilement interprétables

Autant l'explication des écarts dans l'enseignement élémentaire est aisée puisqu'on a constaté une bonne corrélation entre l'urbanisation d'un département et un encadrement moins bon que la moyenne, autant elle apparaît moins évidente pour les collèges, en raison, peut être, de la faiblesse des écarts.

On trouve certes un certain nombre d'éléments qui militent en faveur d'une interprétation de type opposition rural urbain. Sur 21 départements ayant un bon encadrement (nombre d'élèves par division inférieur à 24), 14 sont des départements plutôt ruraux (5) (moins de 55 % de la population urbaine) contre 4 départements assez fortement urbanisés ; sur 24 départements ayant un encadrement médiocre (E/D de plus de 25 élèves par classe), 16 sont plutôt urbains (plus de 70 % de population urbaine) mais un certain nombre sont des départements ruraux (Aude, Dordogne, Hautes Alpes, Landes, Loiret). A l'intérieur d'une académie les départements ruraux ont souvent un taux d'encadrement meilleur que les autres mais cette règle n'est pas générale : dans les académies de Besançon, Bordeaux et Nancy par exemple les taux d'encadrement sont très homogènes alors que les coefficients d'urbanisation sont très différents entre les départements. Il est difficile a priori de conclure à une influence déterminante du caractère rural ou urbain du département.

(3) Une étude sur les rapports nombre d'élèves par division, et taux de scolarisation dans les lycées serait cependant fort intéressante.

(4) Voir carte en annexe.

(5) Cf. DF n° 174 l'encadrement dans l'enseignement public du premier degré.

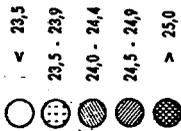
L'influence de la taille des établissements de l'académie n'apparaît pas non plus déterminante. Certes pour chaque académie, et quelque soit d'ailleurs le type d'établissement, un phénomène d'économie d'échelle se constate aisément : la consommation horaire mesurée par la moyenne des heures enseignées par élève décroît lorsque la taille des établissements augmente. L'écart est en particulier important dans les collèges (25 % d'heures consommées en plus en moyenne dans les établissements de moins de 300 élèves alors que le nombre d'élèves par division croît avec la taille des collèges). En revanche les différences entre académies ne s'expliquent pas aisément par des différences dans la structure de taille des établissements. Les académies dont les établissements sont les plus petits ne sont pas forcément celles dont le consommation horaire par élèves (H.E) est la plus importante, et où les divisions sont en moyenne les moins chargées. On trouve presque autant d'exemples que de contre exemples. Les explications possibles de cet état de fait peuvent être que la situation des petits collèges dépend de l'enveloppe globale mise à la disposition de l'académie, comme de la répartition de cette enveloppe académique entre les petits collèges et les autres. Certaines académies semblent tendre à effacer l'effet taille, d'autres à le laisser jouer, ce que traduit d'ailleurs des différences académiques dans le seuil où cesse de jouer l'effet d'économie d'échelle (6).

L'analyse économétrique confirme ces difficultés d'interprétabilité des disparités régionales en matière de taux d'encadrement : Un certain nombre de corrélations ont été tentées. On a cherché à expliquer le nombre moyen d'élèves par division par la taille moyenne des collèges de l'académie et le pourcentage d'augmentation des effectifs pendant la période 1969-1979 ; le nombre d'heures par élèves a été mis en relation avec le % d'établissements de moins de 300 élèves dans l'académie, avec le % d'élèves dans les établissements de moins de 300 élèves dans l'académie. Dans aucun cas le coefficient de corrélation n'a dépassé une valeur de 0,5. La forme des données, faible variance du facteur à expliquer, forte variance des facteurs explicatifs, pouvait inciter à utiliser des méthodes non paramétriques en calculant des coefficients de corrélation des rangs. Les résultats sont comparables, le meilleur coefficient atteignant 0,70 (nombre d'élèves par division et taille moyenne des collèges de l'académie). Il est donc difficile de conclure à une influence déterminante de tel ou tel facteur, même si l'on peut penser que la ruralité a une certaine influence. Le taux d'encadrement dépend certainement d'un grand nombre de facteurs (outre ceux déjà cités, le poids des CPEN-CPA, la diversification des options, la part de chaque niveau puisque 4ème et 3ème ont un encadrement différent de 6ème et 5ème). De plus les politiques tant nationales qu'académiques, tendent sans doute à égaliser les disparités entre académies ou établissements.

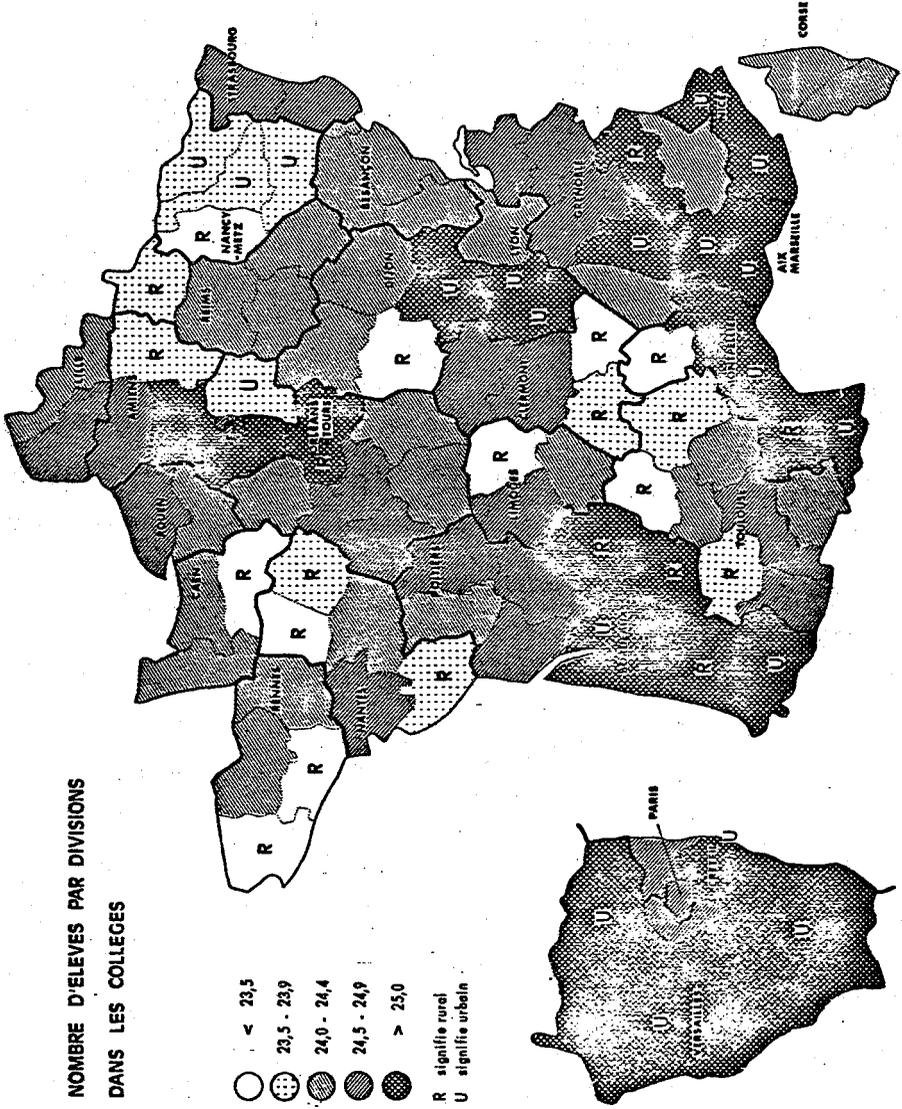
Ecart de faibles amplitude comme difficultés d'interprétation montrent que le taux d'encadrement est loin d'avoir pour le second degré le rôle stratégique qu'il a pour le premier degré, et qu'en tout cas, ce n'est pas le meilleur révélateur de l'importance des disparités académiques.

(6) Sur le coût des petits collèges voir la note de travail SEIS-OGD-OM 79/09.

**NOMBRE D'ELEVES PAR DIVISIONS
DANS LES COLLEGES**



R signifie rural
U signifie urbain



B - Les disparités dans l'enseignement de certaines disciplines

1) Un enseignement des langues vivantes inégalement diversifié

Les langues vivantes présentent la particularité d'être le seul groupe de disciplines pour lequel existe une possibilité de choix dès la sixième ; il a donc paru intéressant de les étudier, non pas sous l'optique d'analyser les différences observées dans le choix des élèves de telle ou telle langue vivante, mais plutôt pour observer les inégalités intra ou inter-académiques dans les possibilités offertes aux élèves.

Dans toutes les académies l'effet taille est extrêmement marqué, aussi bien pour les lycées que pour les collèges. 80 % des lycées de plus de 1000 élèves ont quatre options ou plus de langues vivantes (7), contre seulement 52 % des lycées de moins de 500 élèves ; pour les collèges plus de 80 % des collèges de plus de 600 élèves ont trois options de langue au moins contre seulement 30 % des établissements de moins de 400 élèves et 10 % des établissements de moins de 250 élèves. Les disparités entre académies sont peu importantes pour les lycées. Dans toutes les académies sauf Strasbourg, de 75 % à 95 % des établissements offrent au moins trois options de langue. Elles sont fort importantes en revanche pour les collèges : cinq académies (Région Parisienne, Aix-Marseille, Nice) voient 80 % des établissements offrir au moins trois options de langues, alors que ce pourcentage n'est que de 35 % pour les académies du Nord-Est et du centre de la France (Reims, Nancy, Besançon, Clermont), tombant même à 15 % dans l'académie de Strasbourg (8). L'appartenance académique apparaît comme un facteur plus déterminant que la taille. Les établissements de 250 à 400 élèves d'Aix-Marseille, Nice, Créteil, Versailles, Grenoble offrent les mêmes possibilités de choix que les établissements de 600 élèves des académies défavorisées. Une analyse fondée uniquement sur le nombre d'options de première langue vivante permet de préciser ces résultats et d'établir une typologie des académies.

- les académies où le pourcentage d'établissements offrant plus de trois langues vivantes est le plus important, doivent ce résultat à une grande diversification dans la deuxième langue vivante car le nombre d'établissements offrant plus de deux ières langues vivantes y est proche de la moyenne nationale. Cette diversification s'explique soit par l'existence d'une quatrième langue vivante relativement importante du fait de la proximité géographique (l'italien à Aix, Grenoble, Nice), soit par la tradition d'offre d'un éventail de choix comme dans la région parisienne.

- les académies intermédiaires (Nantes, Rouen, Poitiers, Orléans) sont caractérisées dans l'ensemble par un pourcentage élevé d'établissements n'offrant qu'une ière langue vivante, l'anglais. En revanche, l'absence de prédominance de l'allemand ou de l'espagnol comme deuxième langue vivante entraîne ipso facto dans un grand nombre d'établissements la présence des trois langues vivantes.

(7) On n'a pas distingué ici s'il s'agissait de première ou de deuxième langue.
(8) Voir carte en annexe.

- Enfin les académies défavorisées sont celles où une 1ère langue vivante autre que l'anglais est relativement importante. (académies "hispanisantes" du Sud Ouest et "germanisantes" du Nord Est). Elles comportent très peu d'établissements où n'existe qu'une 1ère langue vivante ; en revanche l'apprentissage de l'allemand ou de l'espagnol en 1ère langue vivante entraîne celui de l'anglais en 2ème langue vivante et finalement un choix global plus restreint. A ces académies s'ajoutent les académies rurales de Caen ou Clermont où la taille des établissements entraîne souvent la présence de seulement deux langues vivantes par établissement.

On peut noter enfin que la langue vivante est un bon exemple des interactions entre demande des élèves et offre du système éducatif : la répartition des élèves par langue vivante obéit certes à des critères liés à la demande des élèves (proximité géographique de tel pays, nationalité d'origine...) mais il est certain que la création d'une section de langue peut entraîner une demande de la part des élèves. La qualification des enseignants peut jouer un rôle, les langues peu enseignées dans l'académie le sont dans une forte proportion par des maîtres auxiliaires (Allemand à Montpellier ou Espagnol à Strasbourg), d'où peut-être un attrait moins grand auprès des familles. De même une forte proportion des PEGC dans l'académie conduit, a priori, à l'absence d'enseignants de langues rares, qui ne correspondent pas à une valence de PEGC. L'analyse économétrique confirme ces hypothèses ; on a comparé le pourcentage des collèges offrant trois options de langue vivante et plus dans l'académie, avec respectivement le pourcentage de certifiés dans l'académie et le pourcentage d'élèves apprenant une langue autre que les deux principales de l'académie ; les coefficients de corrélation obtenus sont bons pour le premier critère, excellents pour le second. La situation relativement favorisée d'académies telles que Poitiers, Nantes, Rouen ou Orléans s'explique ainsi par des pourcentages très voisins d'élèves apprenant l'anglais et l'espagnol.

2) Des disciplines inégalement assurées

L'observation des caractéristiques des disciplines (9) permet de les différencier nettement quant à la façon dont elles sont assurées. On ne dispose certes que de peu de données régionales sur le pourcentage d'heures non assurées, encore que l'on sache que dans certains districts ruraux, ou dans certaines banlieues industrielles, des enseignements de dessin d'art, de musique ou d'éducation manuelle et technique ne sont pas assurés intégralement. Une enquête spécifique sur ces disciplines (éducation artistique, éducation manuelle et technique) a montré qu'en fait un pourcentage d'heures non assurées important s'accompagnait toujours d'un fort pourcentage de maîtres auxiliaires, comme d'ailleurs une proportion importante d'heures assurées par des enseignants non spécialistes. Nous considérons donc que le pourcentage de maîtres auxiliaires est bien caractéristique des difficultés à assurer l'enseignement d'une discipline.

Les disciplines d'enseignement général littéraire ou scientifique comportent ainsi fort peu de non titulaires, contrairement aux disciplines d'enseignement général plus nouvelles (sciences et techniques économiques, éducation manuelle et technique) ou considérées comme marginales (dessin, musique), et surtout aux disciplines technologiques des lycées techniques et des L.E.P.

(9) cf. note d'information n° 79.31 les enseignants du second degré SEIS.

On a donc retenu comme disciplines représentatives les sciences naturelles et lettres classiques, disciplines totalement assurées et à faible taux de maîtres auxiliaires, l'Allemand qui possède un taux plus important (18 %), la musique et les sciences et techniques économiques, les disciplines les plus difficilement assurées (respectivement 38,8 et 30,1 % de non titulaires), enfin l'enseignement professionnel des L.E.P. (28,5 % de maîtres auxiliaires). On aboutit aux conclusions suivantes : plus une discipline est mal assurée au niveau national et plus les disparités académiques sont importantes. Elles sont en effet très faibles pour les sciences naturelles et les lettres classiques, un peu plus importantes pour l'Allemand et très importantes dans les autres disciplines. Le cas de l'allemand est particulier : dans les académies où son enseignement est important (Strasbourg, Nancy), la structure du corps enseignant est tout à fait comparable à celle des lettres classiques ; en revanche dans les académies plutôt "hispanisantes", la part de maîtres auxiliaires est assez importante. On arriverait à des constatations semblables, encore que plus marquées, pour l'espagnol.

En outre, si la hiérarchie traditionnelle des académies pour le taux de maîtres auxiliaires n'est pas respectée pour les disciplines traditionnelles et bien assurées comme les lettres classiques et sciences naturelles, elle l'est pour des disciplines comme la musique les sciences et techniques économiques et l'enseignement professionnel des L.E.P. On peut vérifier statistiquement l'hypothèse suivante : Plus une académie compte en moyenne de maîtres auxiliaires et plus une discipline mal assurée au plan national le sera dans cette académie. L'hypothèse de disparités plus fortes pour les disciplines marginales se confirme lorsqu'on étudie la situation de quelques disciplines suivant le type de commune d'implantation de l'établissement.

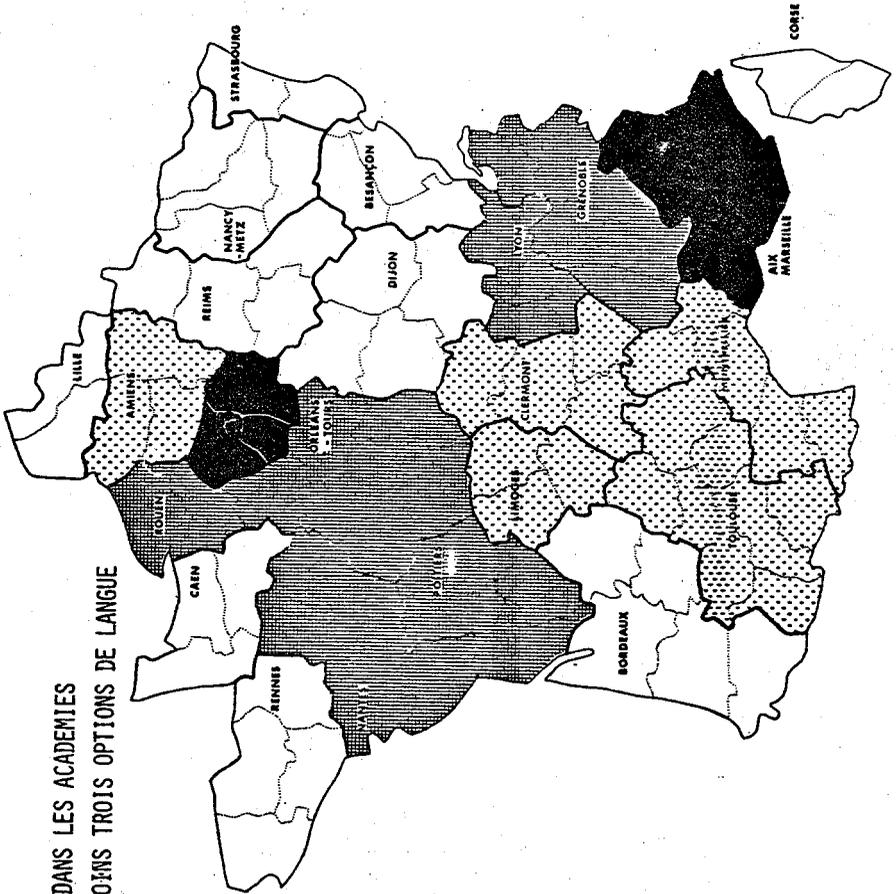
Le pourcentage de certifiés dans les établissements des communes rurales est certes faible quelque soit les disciplines, mais il l'est relativement moins en français, anglais, mathématiques qu'en sciences physiques et surtout en éducation musicale. Dans les collèges 30 % des certifiés de français et mathématiques enseignent dans des établissements de commune de 20000 habitants et moins contre 25 % des certifiés de sciences physiques et seulement 13 % des certifiés d'éducation musicale. Ceux-ci sont concentrés (68 %) dans la région parisienne et les établissements des agglomérations de plus de 200 000 habitants. Etant donné le faible nombre de PEGC à valence musicale, cela signifie que l'enseignement de la musique dans les collèges ruraux ou de petites villes est assuré soit par des maîtres auxiliaires, soit par des enseignants d'autres disciplines, donc a priori non qualifiés, soit non totalement assuré : la situation est sans doute identique pour le dessin ou l'éducation manuelle et technique.

Tableau : Inégalités par disciplines et par académie dans le pourcentage des maîtres auxiliaires

	Moyenne des cinq valeurs académiques les plus élevées	Moyenne des cinq valeurs académiques les plus faibles	Moyenne nationale
Lettres classiques lycée	5,7	1,1	3,6
collège	6,8	2,8	4,6
Sciences naturelles lycée	9,7	1,0	4,7
collège	8,4	1,7	5,4
Allemand lycée	12,1	3,8	6,9
collège	13,3	3,6	7,3
Sciences et techniques économiques	44,3	19,3	30,1
Musique	60,4	21,4	38,8
Enseignement professionnel (LEP)	39,0	17,9	28,3
Toutes disciplines	17,7	8,6	15,5

% DE COLLEGES DANS LES ACADEMIES
OFFRANT AU MOINS TROIS OPTIONS DE LANGUE
VIVANTE.

- Plus de 80 %
- ◐ 60 à 80 %
- ◑ 40 à 60 %
- moins de 40 %



II - DISPARITES QUALITATIVES.

A) Le mouvement des personnels enseignants, ses effets sur les disparités quant à l'âge des enseignants par zone géographique.

On sait que nombre de jeunes certifiés obtiennent leur premier poste hors de leur région d'origine et qu'il leur faut ensuite quelques années pour se rapprocher de la ville où ils souhaitent s'établir, la presse évoque souvent au moment de la rentrée la situation de couples enseignants séparés et des polémiques se sont créées récemment autour du cas de normaliens nommés dans les zones déshéritées. Mais la connaissance statistiques du mouvement des personnels du second degré est restée longtemps très partielle. Aussi nous a-t-il paru intéressant d'étudier plus à fond les mutations interacadémiques et interdépartementales.

Vu l'information disponible, il n'a été possible de le faire que pour les professeurs de type lycée (agrégés, certifiés, professeurs techniques de lycée), mais ceux-ci semblent les plus touchés par ce problème puisque les P.E.G.C. sont recrutés pour exercer dans une académie et que les professeurs de L.E.P. ont certainement moins de mal à enseigner là où ils le désirent compte-tenu du grand nombre de postes vacants dans les L.E.P.

1/ De jeunes professeurs qui cherchent à quitter le Nord et l'Est...

En 1978, 5,3 % des professeurs de type lycée ont changé d'académie, soit 6 500 sur 133 500. Ce chiffre, relativement fort si on le compare aux migrations de toutes les catégories de la population française (1) (en 7 ans, 9 % des français ont quitté leur région) recouvre des écarts substantiels suivant la tranche d'âge et l'académie de départ.

Plus d'un enseignant de moins de 30 ans sur huit a été muté dans une

Tableau : Proportion des professeurs ayant quitté leur académie d'exercice en 1978

autre académie mais seulement un enseignant sur cinquante parmi les plus de 40 ans. Chez les jeunes enseignants, ces déplacements ont 2 causes : une première affectation sur poste après un an de mise à

.../...

Tranche d'âge	Taux de départ
25	21,5
25-29	12,9
30-34	5,8
35-39	3,9
40-44	2,7
45-49	2,3
50 et +	1,4
Total	5,3

(1) cf. résultats du recensement de 1975. La région, telle qu'elle est définie dans le recensement peut couvrir plusieurs académies : l'Ile de France regroupe Paris, Créteil et Versailles, Rhône-Alpes regroupe Lyon et Grenoble.

la disposition d'un recteur (elle éloigne alors très souvent l'enseignant de sa région d'origine) ou un rapprochement après quelques années passées sur ce premier poste.

Les enseignants les plus âgés ayant plus de facilité pour obtenir une nouvelle affectation, compte tenu du barème de mutation, cela signifie bien que la volonté de changer d'académie est très forte chez les professeurs de moins de 30 ans puis décroît progressivement et apparaît relativement faible à partir de 40 ans, ce qui semble logique puisque les enseignants ayant une certaine ancienneté sont arrivés dans le système éducatif à une époque où, comme nous l'avons déjà dit, il était beaucoup plus facile d'être muté à l'endroit souhaité.

2/ ... Pour aller vers le Sud.

Le taux de départ varie dans la proportion de 1 à 4 suivant l'académie d'exercice (9,9 % à Amiens et 2,4 % à Montpellier). Plus généralement, les académies du Nord, du Nord-Est (sauf Strasbourg) et de la banlieue parisienne ont toutes un taux de départ supérieur à 6 % alors que les cinq académies du Sud sont les seules à avoir un taux inférieur ou égal à 3 %.

Nous avons classé les académies à l'aide de 4 indicateurs qui tentent de mesurer de manière différente l'attrait d'une région à partir des flux de professeurs constatés en 1978 :

- 11 - Différence entre arrivées et départs dans une académie. Un solde positif est rendu possible par les départs en retraite et la création de postes, un écart négatif par la mise à la disposition du recteur des nouveaux professeurs qui n'apparaissent pas dans nos mutations ou par un recours à l'auxiliaire.
- 12 - Importance du mouvement pour une académie (somme des arrivées et des départs). Des mouvements réduits sont dus à la faiblesse des départs, d'où peu d'arrivées possibles. Il y a donc une grande stabilité du corps enseignant.
- 13 - Proportion des arrivées entre 20 et 29 ans par rapport aux arrivées entre 30 et 34 ans. Des arrivées qui se tarissent à partir de 30 ans dénotent une académie de "premier poste" ou, au moins, relativement facile d'accès.
- 14 - Proportion des arrivées à 35 ans et plus par rapport aux arrivées à moins de 35 ans. Une région qui reçoit nombre de professeurs exerçant depuis longtemps est très difficile d'accès ou attire, à partir d'un certain âge, des professeurs qui s'étaient déjà établis ailleurs.

Pour chaque indicateur, quatre ou cinq classes d'académies ont été constituées, les académies paraissant les moins demandées se retrouvent dans la classe 0 et les plus demandées dans la classe 3 ou 4.

Le tableau n° 2 donne un classement par ordre décroissant de caractère attractif (1).

Trois groupes d'académies apparaissent très clairement. Deux sont tout à fait homogènes, géographiquement et quant aux résultats obtenus. Les 5 académies les plus au Sud sont très recherchées. Cinq académies du Nord et de l'Est voient arriver de jeunes professeurs qui cherchent à les quitter le plus rapidement possible. Le groupe médian, plus hétérogène, peut être divisé en deux ; Lyon, Grenoble, Rennes, Strasbourg, Clermont-Ferrand et Limoges, académies encore relativement faciles à obtenir mais d'où les enseignants partent peu. Les autres, sauf Paris, apparaissent plutôt comme des académies de transition.

Tableau n° 2 : Classement des académies selon leur degré d'attractivité

Académie	I1	I2	I3	I4	Total
Nice	4	3	3	3	13
Aix-Marseille	4	3	3	2	12
Montpellier	4	3	3	2	12
Toulouse	4	3	3	2	12
Bordeaux	4	3	2	2	11
Paris	2	1	2	3	8
Lyon	3	2	2	1	8
Grenoble	3	2	2	1	8
Clermont	2	3	2	1	8
Rennes	2	3	2	1	8
Strasbourg	3	2	1	1	7
Limoges	1	2	2	1	6
Poitiers	2	1	2	1	6
Versailles	2	0	2	2	6
Caen	3	1	1	0	5
Nantes	2	1	1	1	5
Besançon	2	1	0	1	4
Dijon	2	1	0	1	4
Orléans-Tours	2	0	1	1	4
Créteil	1	0	1	1	3
Lille	0	1	0	0	1
Nancy-Metz	0	1	0	0	1
Rouen	0	0	0	1	1
Amiens	0	0	0	0	0
Reims	0	0	0	0	0

Paris est tout à fait à part : mouvement important, solde des arrivées et des départs juste équilibré mais grande difficulté d'accès. L'importance du mouvement y est en fait artificiellement gonflé par les mutations Paris-banlieue qui, par le découpage académique, deviennent des échanges inter-académiques. Paris, Versailles et Créteil regroupées, l'Île de France apparaît comme une région plutôt recherchée, beaucoup moins cependant que le Sud de la France.

Les cartes n° 3 et 4 révèlent l'importance respective des flux et de

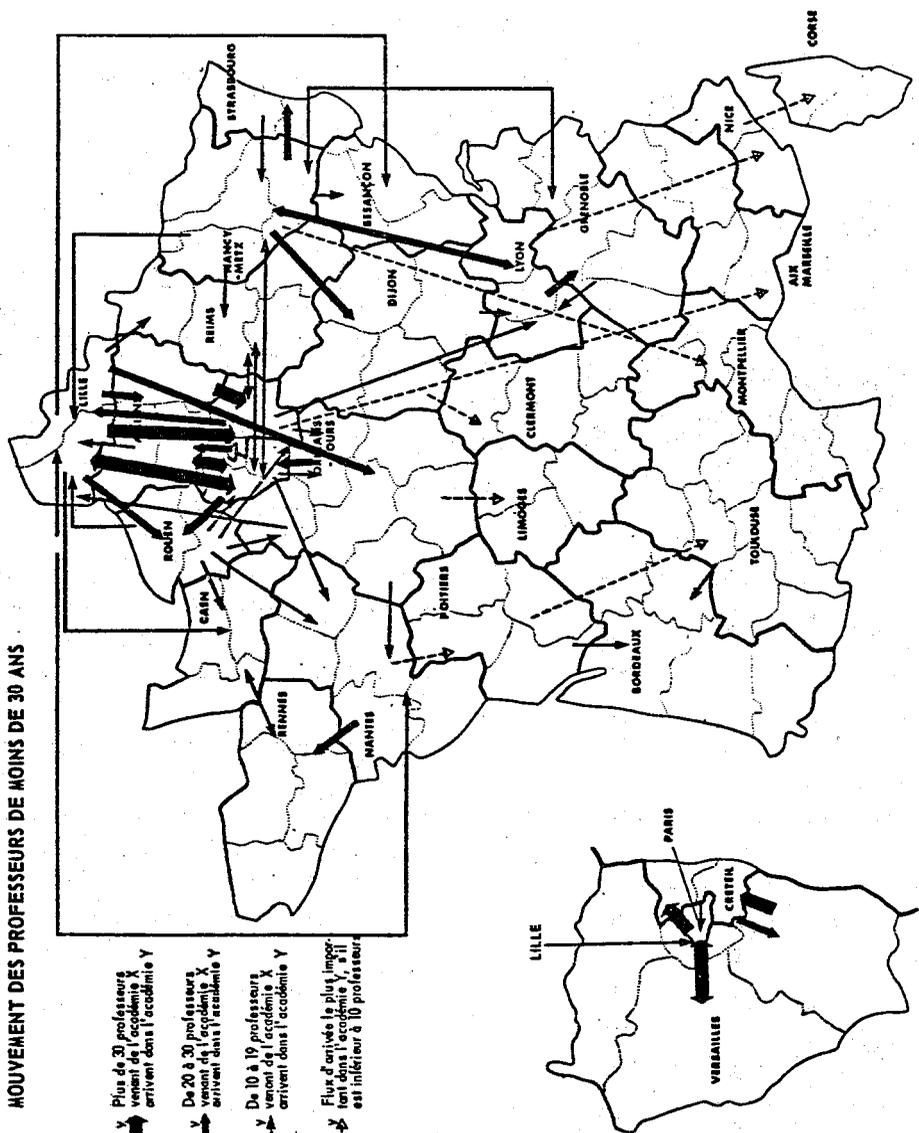
leur orientation. Chez les moins de 30 ans, les mouvements sont très concentrés dans une zone incluant la région parisienne, Lille, Amiens, Rouen et à un moindre

.../...

(1) La Corse n'a pas été retenue du fait de la faiblesse du mouvement qui rend les résultats sur une année non significatifs.

N° 3 MOUVEMENT DES PROFESSEURS DE MOINS DE 30 ANS

-  Plus de 30 professeurs venant de l'academie X arrivent dans l'academie Y
-  De 20 à 30 professeurs venant de l'academie X arrivent dans l'academie Y
-  De 10 à 19 professeurs venant de l'academie X arrivent dans l'academie Y
-  Flux d'origine le plus important dans l'academie Y qui est inférieur à 10 professeurs



degré Orléans et Reims. Les flux vont en tous sens mais les plus importants sont généralement orientés vers la région parisienne : première nomination dans une académie périphérique (Rouen, Amiens, Lille ou Reims), puis essai de rapprochement. Une autre zone située à l'Est de la France et allant de Nancy-Metz à Grenoble est le lieu de nombreux déplacements orientés Nord-Sud, les flux vers le Nord correspondant là encore à une première nomination.

Des déplacements de courte distance vers le Sud ou vers Rennes et Strasbourg sont aussi à noter, mais les arrivées dans les académies du Sud sont extrêmement rares. A l'exception de Lille-Orléans et de Nancy-Lyon, aucun flux important ne relie des académies éloignées ; les jeunes professeurs doivent se rapprocher petit à petit des académies désirées.

Pour l'ensemble des enseignants (carte) l'attraction de la région parisienne sur les professeurs des académies limitrophes reste le plus important facteur de déplacement et les flux Nord-Sud conservent leur importance dans l'Est de la France mais un autre phénomène apparaît nettement : les déplacements dans le sens Nord-Sud s'allongent et la région parisienne est le principal lieu de départ vers Toulouse, Montpellier, Nice, Marseille ou la Corse. Si, avant 35 ans, les professeurs essaient de revenir vers Paris après une première nomination dans les régions périphériques, un certain nombre d'entre eux partent plus tard dans les académies du Sud pour y finir leur carrière.

Cette attirance pour le Sud est valable quel que soit le grade des professeurs de type lycée. Elle semble pourtant un peu moins forte chez les agrégés. Un classement effectué avec les indicateurs utilisés pour l'ensemble des professeurs ne permet pas de séparer aussi nettement les académies du Sud du reste de la France. Lyon, Grenoble et Paris apparaissent ici plus recherchées que Bordeaux ou Montpellier. Enfin aucune différence n'est repérable selon sexe de l'enseignant, les femmes mutées étant seulement un peu plus nombreuses (5,5 %) contre 5 % pour les hommes.

A l'intérieur d'une académie, les mutations interdépartementales des professeurs de type lycée sont de faible ampleur, touchant en 1978 1,2 % des agrégés et 1,7 % des certifiés. Là encore ces déplacements sont assez fréquents pour les moins de 30 ans (3,5 % des professeurs) mais deviennent rares chez les agrégés de plus de 35 ans et les certifiés de plus de 45 ans (cette différence est certainement due à la plus grande difficulté pour les certifiés à obtenir le département de leur choix) et négligeables pour les plus de 50 ans

(aucun changement de département dans une majorité d'académies). Enfin il n'existe pas d'écart sensible entre les académies, le seul facteur discriminant étant le nombre de départements inclus dans l'académie. En particulier, la plus ou moins grande force d'attraction d'une académie ne semble pas influencer sur l'importance des mouvements interdépartementaux.

3/ De grandes disparités dans l'âge des enseignants suivant l'académie...

Ces mutations ont, bien sûr, une influence directe sur l'âge et l'ancienneté des professeurs selon l'académie ou le département. En 1976, tous grades confondus, les valeurs extrêmes étaient les suivantes :

	% d'enseignants âgés de moins de 30 ans		% d'enseignants âgés de plus de 55 ans	
Valeur académique maximale	Amiens	36,7	Paris	13,3
Valeur académique minimale	Montpellier	11,4	Amiens	2,5
Valeur départementale maximale	Moselle	41,5	Paris	13,3
Valeur départementale minimale	Htes Pyrénées	8,2	Cantal	1,9
Valeur moyenne		25,3		4,5

Il est facile, en examinant la carte n°5, de construire une typologie des académies qui, pour l'ensemble des grades, recoupe celle construite à partir des mouvements des seuls professeurs de type lycée. Les régions du Nord et de l'Est reçoivent les enseignants en début de carrière et la moyenne d'âge s'élève progressivement au fur et à mesure que l'on va vers le Sud. Il est à noter également qu'à l'intérieur de cette opposition sud-nord les départements montagneux des Alpes, des Pyrénées, des Vosges du Massif central ainsi que ceux à forte spécificité régionale (départements des académies de Rennes et de Strasbourg) ont un corps enseignant plus vieux.

4/... qui peuvent varier selon le grade.

Parler seulement des disparités entre départements quant à l'âge des enseignants toutes catégories de professeurs confondues, c'est ne pas voir que la structure par âge dépend de la structure du corps enseignant par grade puisque,

.../...

suivant le grade, l'âge moyen des professeurs est très différent (cf. pyramides des âges), c'est supposer également que suivant les types de professeurs, les départements recherchés sont les mêmes, ce qui n'est pas évident. S'il est légitime de penser que, quelle que soit leur catégorie, les professeurs préfèrent plutôt le Sud de la France du Nord ou à l'Est, il n'est pas sûr que les agrégés et les PEGC aient la même envie d'aller en région parisienne ou dans une métropole régionale.

Pour essayer d'analyser ces différences de comportement, nous avons choisi sept départements représentatifs des zones en général recherchées ou au contraire délaissées que nous caractérisons dans le tableau ci-dessous :

	Localisation caractère rural ou urbain	Pourcentage d'enseignants de moins de 35 ans	Croissance de la population entre 68 et 75
MOSELLE	très urbanisé, loin de Paris	le plus fort de France	faible (+ 3,6 %)
AISNE	Assez rural, proche de Paris	très élevé	très faible (+ 1,5 %)
SEINE-St-DENIS	Banlieue parisienne	élevé	moyenne (+ 5,8 %)
VILLE de PARIS		très faible	baisse (-11,2 %)
Hte GARONNE	très urbanisé, contient Toulouse	très faible	très forte (+ 12,6 %)
GERS	très rural, proche Toulouse	faible	assez forte (+ 6,1 %)
Htes ALPES	plutôt rural	faible	baisse (- 3,5 %)

Nous avons limité notre étude aux quatre catégories d'enseignants les plus nombreuses : agrégés, certifiés, PEGC, PCET.

Le département de la Moselle est le seul dans l'échantillon où la proportion de moins de 35 ans est extrêmement forte quel que soit le grade. Son caractère très industriel, sa localisation au Nord-Est de la France semble donc repousser tous les types de professeurs.

Dans l'Aisne, la proportion des PEGC et des PCET jeunes est assez proche de la moyenne nationale. Par contre les certifiés de moins de 35 ans y sont

1977 - 1978

TABLEAU PROPORTION DES ENSEIGNANTS DE MOINS DE 35 ANS PAR GRADE DANS CERTAINS DEPARTEMENTS

	Départements au corps enseignant jeune						Départements au corps enseignant vieux						Moyenne nationale			
	Moselle		Aixne		Seine S' Denis		Ville de Paris		Haute Garonne		Gers		Hautes Alpes		% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %
	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %	% d'enseignants de moins de 35 ans	Poids de chaque grade en %		
Agrégé	67,3	6,1	67,0	4,8	72,5	9,3	27,3	28,5	10,7	65,6	4,2	37,1	6,8	50,4	8,6	
Certifié	66,1	45,5	68,7	39,6	59,8	45,3	42,0	24,2	41,7	36,7	42,7	30,7	41,7	44,4	41,2	
PECC	57,8	32,9	40,7	39,4	38,0	28,0	19,9	18,2	29,9	16,4	39,3	22,9	33,9	36,7	31,4	
PCET	47,4	15,5	39,6	16,2	42,1	17,4	10,8	21,8	17,7	31,4	13,8	25,3	17,6	36,2	18,8	

encore plus nombreux qu'en Moselle. L'Aisne est une zone d'attente pour les très nombreux jeunes certifiés désirant être nommés dans la région parisienne et qui ne peuvent pas avoir de poste à Paris ou dans la banlieue.

Les jeunes agrégés y sont également nombreux, mais moins que dans la Seine-St-Denis (taux record de 72,5 % de moins de 35 ans), déplacement de transition pour les agrégés nouvellement nommés qui souhaitent aller à Paris. Les certifiés jeunes y sont beaucoup moins nombreux la nomination est moins facile que dans l'Aisne et l'âge moyen des PEGC et PCET est proche de la normale.

Paris est une ville recherchée par tous les enseignants, mais particulièrement difficile d'accès pour les certifiés (20 % seulement ont moins de 35 ans, soit le taux le plus faible rencontré). Les agrégés ont un peu moins de mal à y être nommés et les PEGC et PCET jeunes y sont proportionnellement plus nombreux.

En Haute-Garonne, les nouveaux enseignants de tous grades sont rares : le taux des moins de 35 ans y est plus faible qu'à Paris pour les agrégés, c'est le plus bas rencontré pour les PCET.

Il est intéressant de comparer la Haute-Garonne, département de Toulouse, la métropole régionale et le Gers qui est limitrophe mais extrêmement rural. Dans ce dernier, les PEGC jeunes sont encore moins nombreux qu'à Toulouse, ce qui signifie que ces enseignants ne recherchent pas avant tout à être nommés dans une grande ville, au contraire des agrégés, très jeunes dans le Gers et, à un moindre degré, des certifiés et des PCET nettement plus jeunes qu'en Haute-Garonne.

Dans les Hautes-Alpes enfin, département sans grande ville mais recherché, la proportion des enseignants âgés est relativement plus forte chez les PEGC que chez les agrégés, ce qui confirme les conclusions avancées pour le Gers.

Remarque : On peut s'étonner de constater que dans un corps à gestion rectorale comme l'a toujours été celui des PEGC, les différences départementales soient tout aussi fortes que chez les certifiés ou les agrégés.

Une première explication est qu'à l'intérieur d'une académie de nombreux PEGC cherchent à être mutés (8 500 demandes en 1978, ce qui représente 14 % du corps, dont 4 400 acceptées. 7 % des PEGC ont donc été mutés dans l'académie).

Aussi, il se crée dans une même académie des contrastes importants entre départements. A Nancy-Metz par exemple, les PEGC nommés en Moselle essaient de s'installer en Meurthe et Moselle et surtout dans les Vosges, département qui n'a pas une forte proportion d'enseignants jeunes. D'autre part, les mutations interacadémiques existent (1 700 demandes en 1978 dont 600 acceptées), soit au titre de la loi Roustan sur le rapprochement des conjoints (environ la moitié du mouvement), soit par échange de professeurs. Or il est évident que si un jeune PEGC niçois n'a aucun mal à trouver un poste à Amiens, le PEGC qui le remplacera aura été choisi parmi beaucoup d'autres, et très certainement en fonction de son ancienneté.

Mais il faut également chercher des raisons plus anciennes à ce phénomène. Les instituteurs du Sud-Ouest et du Sud-Est ont, semble-t-il, été intégrés en très grand nombre dans le corps des PEGC. La faible croissance ou même le recul démographique dans beaucoup de départements du Sud de la Loire a permis le passage d'instituteurs du premier degré dans le second degré et le mouvement vers le Sud, qui existe aussi chez les instituteurs, a concouru également à rendre l'ancienneté moyenne supérieure dans le Sud de la France (1), entraînant des intégrations plus faciles comme PEGC. Le Nord de la Loire n'a pas pu, par contre, couvrir ses besoins dans le premier cycle du second degré par intégration d'instituteurs, d'où un fort recrutement dans les centres de formation de PEGC, jusqu'en 1976 tout au moins. En 1975 il y avait par exemple 283 élèves dans les centres de formation de PEGC d'Amiens, 435 à Lille, 506 à Nancy, 258 à Strasbourg mais 69 à Montpellier, 67 à Nice, 54 à Toulouse.

5/ Des professeurs de type lycée plus attirés par les grandes villes que les PEGC...

L'analyse des préférences des enseignants peut être affinée par l'examen de l'âge des enseignants suivant le type de la commune où est implanté leur établissement. Nous n'étudierons dans ce paragraphe que les professeurs des lycées et les certifiés et PEGC des collèges.

.../...

(1) Sur les caractéristiques démographiques des instituteurs dans le 1er degré, voir la note d'information n° 79 06 du SEIS.

Tableau : Age des enseignants suivant la taille de l'unité urbaine (1).

Taille de l' U.U.		Moins de 10 000 H.			de 10 à 50 000 H.			de 50 à 200 000 H.			200 000 H.		
		30 ans	30 - 39 ans	40 ans et +	30 ans	30 - 39 ans	40 ans et +	30 ans	30 - 39 ans	40 ans et +	30 ans	30 - 39 ans	40 ans et +
LYCEES	Titulaires	-	-	-	14,1	48,7	37,2	11,7	43,1	45,2	9,1	40,5	50,4
	Certifiés	30,4	51,6	18,0	18,8	50,8	30,4	18,2	47,7	34,1	15,3	48,1	36,6
COLLEGES	P.E.G.C.	15,2	53,0	31,8	9,9	45,9	44,2	10,9	46,4	42,7	13,3	40,6	46,1

La proportion des certifiés de moins de 30 ans est deux fois plus forte dans les collèges des unités urbaines de moins de 10 000 habitants que dans ceux des unités urbaines de plus de 200 000 habitants alors qu'elle reste constante chez les PEGC. Ceux-ci sont, en moyenne, aussi vieux dans les villes de 10 à 50 000 habitants que dans les grandes villes. Par contre, les titulaires des lycées sont sensiblement plus vieux dans les grandes villes.

A l'intérieur des unités urbaines d'une certaine importance (plus de 50 000 habitants), il est nécessaire de distinguer les établissements situés dans la commune principale de ceux localisés en banlieue. Dans ces derniers l'âge moyen des PEGC est de très peu supérieur à celui constaté dans les unités urbaines de moins de 10 000 habitants et celui des certifiés est voisin de ce que l'on trouve pour les unités urbaines d'environ 10 000 habitants. Dans la commune principale, l'âge moyen s'élève nettement, surtout chez les certifiés où la proportion d'enseignants de 40 ans et plus passe à 46 % et celle des moins de 30 ans à 10 %. L'attrait pour la grande ville est donc en fait circonscrit aux établissements du centre des agglomérations, les plus anciens et souvent les plus prestigieux. Cette attitude est encore plus marquée chez les titulaires des lycées.

6/... qui acceptent cependant de s'établir dans les petites villes du Sud.

L'étude par académie de l'influence de la taille de l'unité urbaine sur l'âge des enseignants conduit à nuancer l'analyse. A Lille, Amiens, Créteil et Rouen, les professeurs de type lycée restent jeunes quelle que soit la taille de l'unité urbaine, même s'ils le sont un peu moins dans les grandes agglomérations. Dans une majorité d'académies, les différences d'âge sont très fortes et l'âge moyen des pro-

.../...

(1) Pour qu'il y ait unité urbaine il faut et il suffit qu'il y ait zone bâtie continue d'au moins 2 000 habitants. Si cette zone se retrouve sur le territoire d'une seule commune, l'unité urbaine est une ville isolée, sinon c'est une agglomération urbaine multicommunale.

fesseurs de type lycée est élevé dans les grandes villes. Enfin, dans les cinq académies du Sud, les professeurs sont vieux quelle que soit la taille de la commune.

Par ailleurs, on constate qu'une très forte majorité de certifiés âgés de plus de 40 ans professent dans les lycées dans les académies au Nord de la Loire, Paris excepté, alors que dans le Sud beaucoup finissent leur carrière dans les collèges.

Pour conclure, on peut dire qu'il existe une attitude commune à toutes les catégories d'enseignants : s'éloigner des départements industriels du Nord et de l'Est et s'établir près des grandes villes du Sud de la France. Mais le pouvoir d'attraction de Paris et des métropoles régionales n'est pas le même pour les professeurs de type lycée que pour les PEGC ou les professeurs de L.E.P. Chez ces derniers, le désir de s'établir dans un département du Sud de la France semble plus fort que celui d'être proche d'une grande ville, aussi ils rechercheront les départements ruraux s'ils sont agréables. Ainsi, dans onze académies les PEGC les plus âgés se trouvent non pas dans l'agglomération principale mais dans des villes moyennes. Le mode de nomination des PEGC, souvent anciens instituteurs titularisés dans leur établissement d'exercice, explique aussi la forte proportion de PEGC âgés dans les petites villes.

Chez les certifiés l'attrait pour le Sud et le désir d'enseigner dans un lycée d'une grande ville semblent s'équilibrer. Aussi dans toutes les métropoles régionales sauf Lille et dans une moindre mesure Rouen les certifiés sont assez âgés, surtout s'ils exercent dans un lycée. Mais les autres localités n'ont des certifiés d'un certain âge que si elles sont situées très au Sud de la France.

Chez les agrégés, la volonté d'être à Paris ou dans une grande ville est certainement prépondérante. Or la difficulté d'obtenir un poste, en particulier à Paris, transforme les départements limitrophes ou même plus lointains dans le cas des certifiés en zones où se concentrent les nouveaux titulaires en attente d'être nommés là où ils le désirent.

Notons enfin que suivant la discipline les vœux des enseignants semblent varier légèrement et que c'est dans les disciplines artistiques et à un moindre degré dans les disciplines littéraires que l'attrait pour Paris est le plus fort.

B) La stabilité des enseignants dans les établissements.

Aucune enquête exhaustive n'a été faite récemment sur l'ancienneté moyenne des enseignants dans leur établissement mais l'étude de la situation dans une trentaine d'établissements choisis en fonction de leurs caractéristiques permet de dégager facilement quelques conclusions qui viennent confirmer ce que nous pouvions attendre.

L'échantillon comprenait cinq collèges de chacun des départements suivants : Haute-Garonne, Gers, Meuse et Meurthe et Moselle ainsi que 10 lycées situés à Paris et dans la banlieue parisienne. Ces établissements existaient tous depuis plus de 10 ans pour permettre les comparaisons.

1/ Une ancienneté moyenne qui semble avoir peu varié en douze ans...

En 1966, la durée moyenne de présence dans un même établissement était estimée à 5 ans, tous grades confondus (1). Les certifiés assimilés, dont la moyenne d'âge était élevée, exerçaient depuis 12 ans en moyenne dans le même établissement, les agrégés depuis 7 ans, les certifiés depuis 4,5 ans, les professeurs de C.E.T. depuis 8 ans et les professeurs de C.E.G. pérennisés depuis 6 ans. On notait déjà que l'ancienneté dans l'établissement d'exercice était très fortement liée à l'âge du personnel enseignant. En 1978, l'estimation sur 30 établissements est beaucoup trop grossière pour que l'on donne des chiffres précis, la durée moyenne de présence pouvant être évaluée à 7 ou 8 ans dans les lycées, à 5 ou 6 ans dans les collèges. Celle-ci semble peu varier avec le grade dans un même type d'établissement (agrégés ou certifiés dans les lycées d'une part, PEGC ou certifiés dans les collèges d'autre part).

2/... et qui est directement liée au pouvoir d'attraction de l'établissement.

La stabilité du personnel enseignant d'un établissement est fonction de son âge moyen, lui-même fonction de l'attraction exercée par l'établissement. Tout cela n'a rien d'étonnant : les jeunes enseignants sont d'abord nommés dans un établissement qu'ils n'ont pas choisi et qu'ils quittent le plus rapidement possible pour se rapprocher petit à petit du lieu où ils veulent s'établir. Ceci

.../...

(1) cf. Etudes et Documents n° 19 de 1971 : "Enquête statistique par fiche individuelle sur le personnel enseignant dans les établissements de l'enseignement de second degré public."

entraîne des différences considérables entre établissements. Ainsi des collèges d'une petite ville de la Meuse et d'une ville ouvrière du Nord de la Lorraine ont respectivement 80 % et 65 % de leurs enseignants qui ont 3 ans d'ancienneté ou moins, par contre l'ancienneté moyenne est de 12 ans dans un collège toulousain. Les enseignants ont en moyenne moins de 3 ans de présence dans un lycée de la banlieue Nord de Paris contre 8 à 10 ans de présence dans les lycées parisiens de l'échantillon.

D'autre part, il semble que pour les collèges il y a une corrélation assez étroite entre l'ancienneté moyenne des certifiés et le pourcentage de certifiés dans l'établissement (pour les collèges étudiés $R^2 = 0,70$ et les constantes estimées par la droite des moindres carrés sont significativement différentes de zéro). Les certifiés ne paraissent donc pas vouloir rester dans les collèges où ils sont très minoritaires vis à vis des PEGC.

C) La composition du corps enseignant, ses variations en fonction de la localisation de l'établissement.

Les préférences très marquées des professeurs pour certaines catégories d'établissements influent sur l'âge moyen et la mobilité du corps enseignant et on peut supposer qu'elles infléchissent également sa composition par grade suivant les caractéristiques de l'établissement. L'hypothèse que nous allons tenter de vérifier dans cette partie est la suivante : Les enseignants les plus titrés (agrégés dans les lycées, certifiés dans les collèges) arrivent plus facilement que les autres à faire prévaloir leur choix et se retrouvent donc en plus grand nombre dans les établissements très demandés ; au contraire, les établissements délaissés doivent faire appel à de nombreux maîtres auxiliaires pour assurer l'enseignement.

1/ Les lycées.

a) Des agrégés très nombreux dans les grandes villes et tout autour de Paris.

L'hypothèse est parfaitement vérifiée pour les agrégés dont on a vu qu'ils étaient principalement attirés par Paris et les très grandes villes et dans une moindre mesure par le Sud de la France. Nommés sur le même type de poste que les certifiés, ils en occupent une part beaucoup plus grande dans les unités urbaines de plus de 200 000 habitants et surtout dans l'agglomération parisienne où plus de la moitié des établissements ont 30 % d'agrégés et plus parmi leurs titulaires contre 5 % des lycées des unités urbaines de moins de 50 000 habitants.

Tableau : Répartition des lycées suivant le pourcentage d'agrégés 1978-79 dans le personnel titulaire de l'établissement.

Taille de l'unité urbaine \ % d'agrégés dans l'établissement	0-10 %	10-20 %	20-30 %	30 %	Total
20 000 habitants	25,3	43,7	21,5	9,5	100
20 à 50 000 habitants	19,5	48,2	28,0	4,3	100
50 à 200 000 habitants	16,0	37,9	27,6	18,5	100
200 000 à 2 millions d'H.	11,5	22,1	28,1	38,1	100
Agglomération Paris	5,3	11,8	30,5	52,4	100
Total	16,3	33,4	26,6	23,7	100

Les académies où la proportion d'agrégés est la plus forte sont par ordre décroissant : Paris, Versailles, Créteil, Rouen, Orléans-Tours, Lyon, Dijon, Aix-Marseille et Nice. L'influence de Paris se fait donc sentir sur cinq académies limitrophes et les trois autres régions les mieux classées sont très urbanisées.

Les académies où la proportion des agrégés est la plus faible sont soit peu recherchées par tous les corps de professeurs (Nancy et Lille) soit plutôt rurales (Limoges et Besançon mais aussi Rennes, Toulouse, Clermont et la Corse).

b) Des maîtres auxiliaires de plus en plus rares lorsque l'on va vers le Sud.

L'attraction pour le Sud joue donc assez peu chez les agrégés puisque les académies rurales du Midi en ont une assez faible proportion. Mais dans ces régions, les certifiés que le caractère rural d'une académie ne rebute guère, surtout s'il s'agit d'enseigner dans un lycée, occupent les postes négligés par les agrégés si bien que le taux de maîtres auxiliaires y est très faible. Il s'élève lorsqu'on remonte vers le Nord et atteint son maximum dans les académies que ne choisissent ni les agrégés, ni les certifiés c'est-à-dire Amiens, et Nancy-Metz et Lille.

On constate également que les établissements des petites villes sont 2,5 fois plus nombreux à avoir beaucoup de maîtres auxiliaires (plus de 15 % de l'ensemble des enseignants) que ceux des grandes agglomérations.

Les académies de la banlieue parisienne (Créteil et Versailles) ont également beaucoup d'auxiliaires. Cela confirme la situation moins favorable des banlieues mais un tel pourcentage de non titulaires est peut être dû en partie au nombre important de mutations dans ces deux académies qui rend plus difficile la gestion des postes et du personnel et entraîne le recours à de nombreux maîtres auxiliaires à la rentrée scolaire.

2/ Les collèges.

La situation dans les collèges est moins simple à étudier. PEGC et certifiés sont nommés sur des postes différents et n'entrent pas en concurrence directe pour aller dans tel ou tel établissement. Leur gestion ne se fait pas au même niveau (national et rectoral) et surtout, le collège unique est issu de trois types d'établissement de 1er cycle bien distincts (1er cycle de lycée, CES et CEG), situés dans des zones contrastées (zone rurale pour les CEG, centre ville pour le 1er cycle des lycées), au personnel enseignant historiquement différent (personnel de type lycée dans le 1er cycle des lycées, PEGC dans les CEG, ces deux types de professeurs dans les CES).

Si la volonté de créer un collège unique nous semble impliquer qu'à terme, la structure du personnel enseignant se rééquilibre et tende à la parité entre PEGC et professeurs de type lycée, l'influence du passé est pour l'instant déterminante. En effet, la composition du corps enseignant ne varie presque plus en fonction de la taille de l'unité urbaine au delà de 20 mille habitants mais le contraste reste frappant avec les communes rurales et, dans une moindre mesure, les petites villes et les petites communes de banlieue.

Dans les communes rurales, près de 90 % des établissements ont moins de 30 % de personnel de type lycée contre 15 % dans les unités urbaines de plus de 20 000 habitants et dans quasiment aucun collège la proportion des personnels de type lycée n'atteint 50 % alors que ce pourcentage est dépassé dans le quart des établissements des villes moyennes et grandes.

La volonté des certifiés d'enseigner dans les grandes villes s'accommode donc fort bien de la répartition des postes de PEGC et de professeurs suivant la taille de l'agglomération.

Mais l'importance respective de ces postes dans chaque rectorat n'est pas liée à la latitude de l'académie. La proportion des heures faites par les PEGC est, en fait, bien expliquée par le taux de ruralité de l'académie ($R^2 = 0,71$,

constantes estimées pour la droite des moindres carrés significativement différentes de 0).

Si la proportion des PEGC est un peu plus élevée que ne le laisserait prévoir le taux de ruralité dans les académies de Nancy, Rennes et surtout Lille, il en va de même à Nice, à Aix ou à Clermont-Ferrand.

Le désir de beaucoup de certifiés d'aller dans le Sud n'a donc pas entraîné jusqu'à présent la création d'une proportion plus grande de postes de professeurs dans les académies recherchées et à l'inverse la difficulté de trouver des titulaires pour certaines disciplines dans le Nord et l'Est n'a pas conduit à une reconversion massive des postes de professeurs en postes de PEGC.

Pour étudier l'auxiliarat, il est nécessaire de distinguer les maîtres auxiliaires sur poste de PEGC de ceux qui sont sur poste de professeurs. Ces derniers sont proportionnellement plus nombreux et ceci pour plusieurs raisons ; les postes laissés vacants par les PEGC peuvent être occupés par des instituteurs non titulaires du poste qui remplacent alors des maîtres auxiliaires. Les matières qui traditionnellement manquent de titulaires (musique en particulier) sont souvent assurées par des auxiliaires sur poste de type lycée. Enfin de nombreux auxiliaires sont recrutés dans l'enseignement général, non pas sur des postes vacants mais sur des demi-postes laissés libres par des titulaires à mi-temps. Or le mi-temps est bien plus répandu chez les professeurs de type lycée que chez les PEGC.

Aussi, la proportion des maîtres auxiliaires est-elle assez semblable quelle que soit la taille de l'agglomération. La volonté des professeurs de ne pas aller dans les communes rurales est en effet compensée par la prépondérance des PEGC dans les collèges des zones rurales. Il est logique que ce soit dans les unités urbaines de 10 à 20 mille habitants qui n'attirent pas les enseignants et ont une proportion moyenne de PEGC que le pourcentage des auxiliaires soit le plus fort.

Par académie, il nous paraît intéressant de constater que le taux des auxiliaires sur postes de professeurs est très lié à la localisation de l'académie (taux maxima à Amiens, Lille, Rouen, Reims et la région parisienne, taux minima à Clermont-Ferrand et Montpellier) alors que ce n'est pas le cas sur postes de PEGC (Toulouse est l'une des académies qui a le plus d'auxiliaires, Amiens, Lille Reims ou Nancy ont un taux proche de la moyenne). La gestion rectorale du corps des PEGC semble donc avoir pu annuler en grande partie les conséquences découlant généralement du plus ou moins grand attrait d'une région.

3/ Les lycées d'enseignement professionnel.

Dans les lycées d'enseignement professionnel, l'influence de la localisation de l'académie sur le taux des maitres auxiliaires apparait particulièrement nette. Notons que le taux des non-titulaires est, en moyenne, beaucoup plus élevé dans les L.E.P. que dans les autres catégories d'établissement (26,3 % contre 12,3 % dans les lycées et 13 % dans les collèges). Plus du tiers des enseignants à Amiens, Lille, Nancy, Rennes, Rouen et la région parisienne sont auxiliaires contre 1 enseignant sur 6 ou même moins à Aix, Bordeaux, Clermont, Lyon, Montpellier, Nice et Poitiers. Aucun établissement à Montpellier ou à Nice n'a plus de 40 % d'auxiliaires alors que c'est le cas de 2/3 des établissements d'Amiens.

La taille de l'unité urbaine joue également un rôle important pour expliquer la proportion des maitres auxiliaires. A l'exception de Paris, le pourcentage des non-titulaires est d'autant plus faible que l'unité urbaine est grande. Par contre les maitres auxiliaires sont beaucoup plus nombreux dans la région parisienne qu'en province.

4/ Evolution des disparités régionales entre 1968 et 1978.

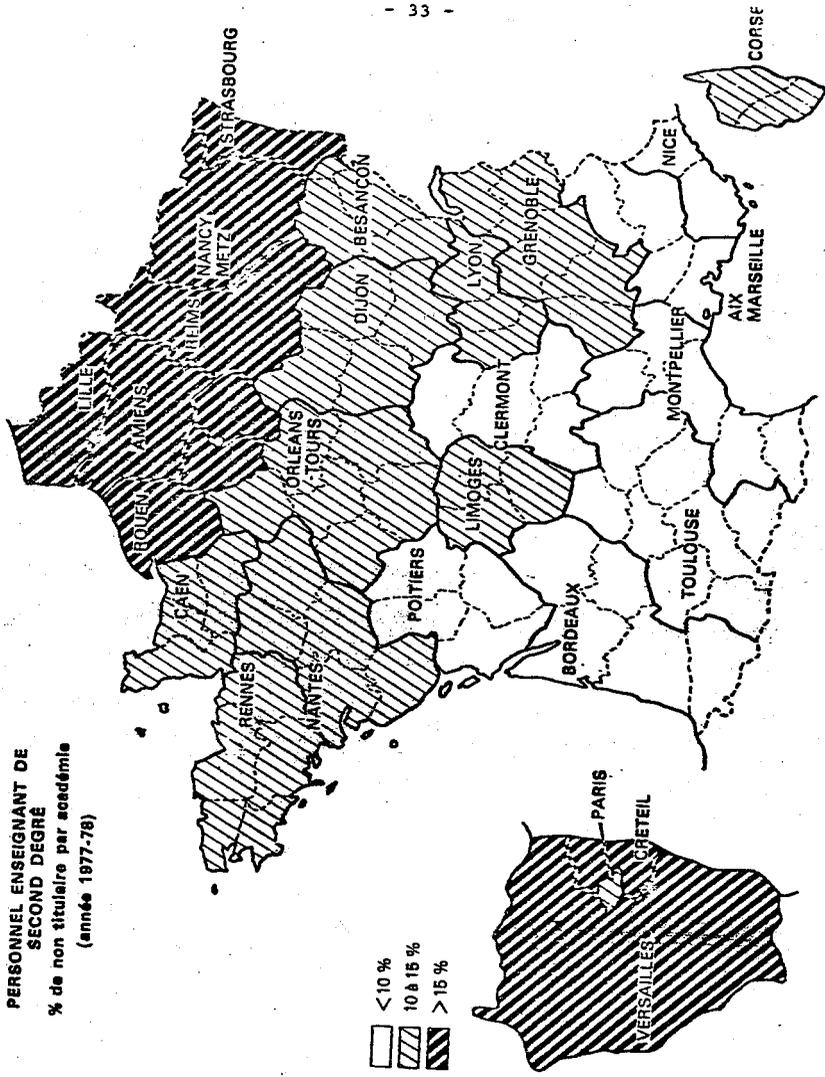
Nous disposons de fort peu d'informations sur les disparités dans l'offre d'enseignement avant 1976. Les seules données disponibles datent de 1968 (1) et portent sur les disparités régionales dans le taux des non titulaires, par type d'établissement.

En dix ans, la proportion des non-titulaires dans l'enseignement public du second degré a beaucoup diminué (32,5 % en 1968 et 15,1 % en 1978), alors que l'écart relatif entre régions a eu plutôt tendance à augmenter. Certes, en valeur absolue, la différence entre la moyenne des cinq valeurs maximales et celle des cinq valeur minimales est légèrement moins forte (20,0 - 9,9 = 10,1 en 1978 contre 39,2 - 26,6 = 12,6 en 1968) mais en prenant comme indicateur de disparité la formule : $\sum_{i=1}^n \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n \bar{x}}$ où x_i est le taux des non titulaires dans l'académie i et \bar{x} le taux moyen de non titulaires, n étant le nombre d'académies,

.../...

(1) cf. Etudes et Document n° 21 "Disparité régionales dans l'enseignement du second degré". 1971.

PERSONNEL ENSEIGNANT DE
SECOND DEGRE
% de non titulaire par académie
(année 1977-78)



on constate que la disparité a presque doublé (0,23 en 1978 contre 0,13 en 1968). D'autre part la croissance de la disparité entre régions a été nettement moins forte dans les collèges (0,22 contre 0,14) et dans les lycées (0,21 contre 0,11) que dans les L.E.P. (0,31 contre 0,12). Dans les catégories d'établissement où la proportion des non-titulaires a fortement chuté (lycées et surtout collèges), l'augmentation des disparités a pu être contenue et les écarts entre valeurs absolues ont même nettement baissé. Au contraire dans les L.E.P. où le taux des non-titulaires est resté élevé (26,3 % en 1978) les écarts entre académies se sont creusés, même en valeur absolue.

La hiérarchie des académies n'a guère été modifiée. Les six académies du Nord et de l'Est (Rouen, Amiens, Lille, Nancy-Metz, Strasbourg, Reims) sont restées les moins bien classées mais ont été rejointes en 1978 par la région parisienne. Montpellier et Clermont-Ferrand sont toujours les rectorats qui ont le plus de titulaires. Parmi les 10 académies qui avaient le moins d'auxiliaires en 1968, trois seulement ont vu leur classement se détériorer (Lyon, Grenoble et Besançon, soit les trois académies du centre-Est).

Il resterait enfin à voir si ces disparités constatées dans l'offre d'enseignement ont pu avoir une répercussion sur le cursus scolaire des élèves.

Sans parler des éventuelles incidences d'une classe surchargée sur les résultats scolaires, il est possible d'émettre l'hypothèse que le type de formation (universitaire ou non) de l'enseignant, son grade, son âge peuvent avoir des répercussions sur la pédagogie et le mode d'acquisition des connaissances utilisées d'une part, sur les orientations proposées à certains paliers d'autre part. Outre la difficulté de caractériser ou d'établir une typologie des méthodes pédagogiques utilisées, il n'existe actuellement peu ou pas de données permettant de relier résultats scolaires d'un élève et variables propres au système éducatif. La description et l'analyse des cursus scolaires des élèves se sont en effet traditionnellement plus faites en regard des caractéristiques individuelles, sociales ou familiales de l'élève (1) qu'en rapport à des facteurs liés au fonctionnement même du système éducatif.

Il est tentant de relier les disparités régionales dans la réussite scolaire des élèves et dans la composition du corps enseignant. Une telle approche a déjà été faite sur des données de 1967 (2) et a conclu à une forte corréla-

.../...

(1) voir présentation des résultats du panel d'élèves. Note d'information n° 79.39 SEIS. Ministère de l'Éducation.

(2) cf. note d'information n° 103 du 7 juin 1971 sur "les principales caractéristiques du personnel enseignant du second degré public en 1967".

tion entre le taux de scolarisation au niveau seconde et le pourcentage de professeurs ayant au moins la licence. De même actuellement il est facile de repérer de grandes similitudes entre une carte donnant la part des bacheliers dans une génération de chaque académie (1) et les cartes qui apparaissent dans ce document sur le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans ou le pourcentage de non-titulaires par académie.

Cependant, il nous semble tout à fait certain qu'en l'absence d'études approfondies (2), il est extrêmement dangereux de conclure à un quelconque lien causal entre ces variables. D'autres facteurs peuvent très bien expliquer les disparités entre le Nord d'une part, la région parisienne et le Sud d'autre part : importance respective des secteurs économiques (primaire, secondaire et tertiaire), poids des traditions, sous-représentation de certaines catégories socio-professionnelles etc...

Dans ce sens, il serait souhaitable que les prochaines constitutions de panels d'élèves comportent des données permettant de caractériser l'établissement et la structure de son corps enseignant, afin de pouvoir utiliser des méthodes économétriques ou d'analyse des données destinées à mesurer l'influence de facteurs liés à l'offre d'enseignement sur les cursus scolaires.

(1) cf. document de travail n° 191 du SEIS sur les "disparités régionales dans l'accès au baccalauréat".

(2) Il existe quelques tentatives en cours, parcellaires mais intéressantes, notamment la mise en place de l'évaluation au cours préparatoire où l'on essaie de caractériser les pédagogies utilisées (travail mené par le SEIS, la direction des écoles et l'INRP). Voir aussi les travaux menés par l'Inspection Générale et le SEIS sur un échantillon de collèges de l'Aube.

L'ENCADREMENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PREAMBULE

L'objectif de cette étude vise à mettre en lumière les disparités pouvant exister dans l'encadrement des élèves au niveau de l'enseignement secondaire. La description de ces disparités, que ce soit à un niveau relativement agrégé comme le fait l'étude réalisée par le S.E.I.S.¹ ou au niveau plus déconcentré comme nous le ferons dans ce texte, ne saurait avoir qu'un caractère d'information aussi nécessaire soit-il. Aussi voudrions-nous, dans ce préambule, faire ressortir les raisons qui poussent à connaître avec autant de précision les disparités d'encadrement.

Ces raisons sont de deux ordres, l'un financier, l'autre pédagogique. L'étude de l'encadrement des élèves fait apparaître en effet des disparités de dotation quantitatives et qualitatives tant interacadémiques qu'interétablissements induisant par conséquent des fonctions de production différentes et diversement coûteuses à chacun de ces niveaux. Ces disparités financières selon l'espace géographique considéré ne sont toutefois pas importantes au niveau de la collectivité

¹ "Les principales caractéristiques des enseignants du second degré et de leur service", B. SIMONIN, SEIS 6, Ministère de l'Education, "Etudes et documents" n°78-2.

si la somme des fonctions de production constitue la combinaison optimale compte tenu des objectifs de production et des contraintes budgétaires. Si ces disparités financières ne sont pas directement ressenties par les élèves, elles sont l'autre face de disparités pédagogiques qui sont subies elles par chacun des élèves. Nous ne recoureront pas obligatoirement à la stricte théorie néoclassique montrant que, les salaires étant le reflet de la productivité marginale, l'observation de disparités dans les salaires s'accompagne automatiquement de disparités dans la productivité des enseignants plaçant ainsi les élèves en situation d'inégalité. Nous devons espérer néanmoins qu'en moyenne les titulaires des grades élevés ont une "qualification pédagogique"¹ meilleure que les titulaires (ou auxiliaires) de grades bas. Si tel n'était pas le cas, nous retrouverions alors le problème financier à savoir que l'optimum de la collectivité correspondrait à une structure où tous les enseignants seraient de grades les plus bas. Si nous avons au contraire la croyance que la qualification pédagogique est corrélée positivement avec le grade de l'enseignant et que, parallèlement, nous observons des disparités de dotation, la conséquence au niveau des élèves sera une disparité dans la formation des outputs que l'on mesure très généralement, faute d'indicateurs meilleurs, par la réussite scolaire².

L'attention que l'on porte à l'étude des disparités de dotation prend alors son sens ^{tout} puisque ses implications sont les inégalités dans la qualité et la carrière scolaire selon la localisation des élèves dans l'espace géographique.

¹ Sous le vocable "qualification pédagogique" nous entendons tant les compétences intellectuelles que les qualités de la pédagogie des enseignants.

² Voir à ce sujet l'étude de V. ISAMBERT-JAMATI et M. F. GROSPIRON : "Types de pédagogie et écarts de réussite selon l'origine sociale au deuxième cycle long", montrant que pédagogie et réussite scolaire à un examen n'entretiennent pas des liens linéaires.

INTRODUCTION

Dans son étude, fondée sur la même année scolaire 1976-77 que la nôtre, le SEIS/Ministère de l'Education vise à décrire la répartition du corps enseignant. Cette partition est opérée à partir de deux critères. La première s'appuie sur un découpage spatial et montre les disparités interacadémiques alors que la seconde s'intéresse aux disparités entre les différents types d'établissements. Rappelons brièvement les résultats obtenus.

Afin de montrer les disparités interacadémiques de dotation, sont construits plusieurs indicateurs. On regarde ainsi quelle est la distribution des agrégés dans chacune des académies : "52 % des lycées parisiens ont une proportion d'agrégés parmi le personnel de type lycée supérieure à 30 %. Ceci n'est vrai que pour un seul lycée de l'académie de Limoges". Dans la même optique, on peut observer que la place occupée par les maîtres-auxiliaires dans le corps enseignant est beaucoup plus forte dans les académies du Nord de la France que dans celle du Sud quelque soit le type d'études secondaires. Si l'on considère l'âge moyen du corps enseignant, on observe une grande disparité entre les académies du Nord-Est de la France, où les enseignants ont une moyenne d'âge assez basse (plus de 30 % des enseignants ont moins de 30 ans), académies qui peuvent être ainsi considérées comme des académies de début de carrière, et les académies du Sud de la France (plus Paris), où la moyenne d'âge du corps enseignant est plus élevée (moins de 20 % des enseignants ont moins de 30 ans), académies qui font figure d'académies de fin de carrière. Enfin, l'étude utilise les heures supplémentaires faites par les enseignants comme indicateur des disparités dans les dotations quantitatives en enseignants.

Les académies sont classées alors en trois groupes : celles où les enseignants font un nombre d'heures supplémentaires plus élevé que la moyenne nationale (entre 6,7 % et 8,7 % du total des heures à décompter) : ce sont les académies du Nord, Nord-Est, Paris et la région Rhône-Alpes. Les académies du Sud, du Sud-Ouest, du Centre-Est et de la banlieue parisienne occupent une position intermédiaire. Enfin, les académies de l'Ouest et du Nord-Ouest se caractérisent par un pourcentage assez faible d'heures supplémentaires (entre 3,6 % et 5 % des heures).

L'ensemble de ces indicateurs montre donc que les élèves se trouvent placé devant un corps enseignant dont la composition est variable selon les situations géographiques. Nous retrouverons dans notre étude, quoique sous un angle un peu différent, l'importance des caractéristiques spatiales dans les disparités de dotation mais nous voudrions dès à présent insister sur leur conséquence au niveau des inégalités dans la valeur de l'enseignement.

L'étude, dans un deuxième temps, insiste sur les différences de répartition du corps enseignant selon le type d'établissement. Afin de particulariser les disparités interétablissements de dotation, l'étude utilise l'indicateur de la taille des établissements et montre ainsi que la dotation d'un établissement est d'autant meilleur que la taille de cet établissement est grande. Le pourcentage d'agrégés pour les lycées par exemple ou le pourcentage de certifiés dans le premier cycle sont plus élevés dans les établissements de grande taille que dans ceux de petite taille. A l'opposé, l'étude fait ressortir que plus l'établissement est petit plus la part des maîtres-auxiliaires est importante. Certes la taille d'un établissement ne saurait être considérée comme la cause profonde de partitionnement des établissements ; elle est plutôt le révélateur du prestige, lié à l'ancienneté, de l'établissement.

L'étude enfin utilise un second indicateur, centré sur la localisation des établissements, afin de mettre en lumière certaines inégalités

de répartition du corps enseignant. Cet indicateur fait ressortir que, plus l'unité urbaine d'implantation de l'établissement est grande, meilleure est la "qualification" du corps enseignant. On remarque ainsi que les agrégés sont concentrés dans les grandes agglomérations alors que les maîtres-auxiliaires sont fortement représentés dans les bourgs. On observe même une différence sensible entre les centres villes et leurs banlieues, les premiers étant favorisés par rapport aux seconds.

Si cette étude montre clairement l'existence de disparités dans la répartition du corps enseignant sur le territoire national, elle présente toutefois l'inconvénient de ne pas descendre suffisamment dans le détail des inégalités.

La démarche que nous adopterons sera donc différente de celle de l'étude précédente en ce sens que nous ne nous intéresserons plus à l'ensemble du corps enseignants et à sa répartition en vastes sous-ensembles mais que nous partirons des établissements scolaires avec souci de mettre face à face enseignants et élèves dans le but de montrer les disparités auxquelles se trouvent confrontés les élèves. L'étude précédente en effet met en lumière des moyennes laissant dans l'ombre trop de possibilités de variations autour de ces moyennes. Ce qui importe pour l'élève, c'est la structure du seul corps enseignant auquel il s'adresse et non la structure du corps enseignant de l'académie à laquelle il appartient.

Ce texte, qui s'appuie sur des données relatives au seul département de la Côte d'Or, vise donc à montrer et à analyser les disparités de dotation entre chacun des établissements de ce département. L'idéal aurait été d'ailleurs de pouvoir descendre jusqu'à l'unité de la classe (ou de la division dans le vocabulaire administratif) ; malheureusement les données statistiques actuelles ne le permettent pas.

SECTION I - LA MESURE DE L'ENCADREMENT

Afin de juger la situation dans laquelle se trouve l'élève, nous allons tout au long de ce texte utiliser la notion de taux d'encadrement. Toutefois si cette notion semble conceptuellement simple, puisqu'elle consiste à mettre en rapport la structure enseignante d'un établissement avec son nombre d'élèves, sa mesure empirique pose toute une série de problèmes que nous nous proposons d'expliciter dans un premier temps.

1) La notion d'encadrement

Afin de matérialiser de la manière la plus simple possible la notion d'encadrement, il est traditionnellement fait appel au taux d'encadrement, défini comme le rapport du nombre d'enseignants sur le nombre d'élèves, c'est-à-dire le nombre d'enseignants par élève. Au niveau de l'enseignement primaire, ce calcul ne pose aucun problème et fournit des informations précieuses. Par contre, au niveau de l'enseignement secondaire (et a fortiori au niveau de l'enseignement supérieur¹), plusieurs remarques peuvent être faites.

Le premier problème repose sur le fait que les charges d'enseignement sont différentes selon le statut et le grade des enseignants : celles-ci varient de 15 H pour l'agrégé à 21 H par semaine pour le maître-auxiliaire ou le P.E.G.C.² De ce fait, un calcul global

¹ Voir A. MINGAT et J. PERROT : "Les enseignants des Universités", *Consumation*, n°1, 1980.

² Nous remarquerons d'ailleurs que la durée des services croît lorsque la qualification des enseignants diminue.

d'encadrement fera apparaître mal encadré un établissement où la proportion de maîtres-auxiliaires ou de P.E.G.C. est élevée puisque le nombre d'enseignants nécessaire à la réalisation des charges pédagogiques sera toutes choses égales par ailleurs plus faible. Il est certes possible d'évacuer cette objection en calculant des taux d'encadrement par grade ; mais on perd alors la possibilité d'une comparaison de dotation globale.

Le premier problème concerne les établissements de petite taille. Ainsi, dans les zones de faible densité démographique, les établissements sont par nécessité petits car il n'est pas souhaitable d'étendre la zone de recrutement en raison des transports imposés aux élèves. La conséquence de cette situation est que le taux d'encadrement peut paraître favorable, même s'il y a simultanément des difficultés à assurer les charges pédagogiques réglementaires. En effet, le taux d'encadrement favorable provient de la faiblesse du nombre des élèves et non de la quantité des enseignants disponibles.

Le deuxième problème s'appuie sur le fait que certains établissements peuvent apparaître surdotés selon le critère du taux d'encadrement précédemment établi alors qu'ils sont dans la réalité sous-dotés et qu'ils subissent des difficultés pédagogiques. Les petits établissements doivent en effet assurer les enseignements en toutes hypothèses même si le nombre d'élèves par classe est faible. Dans ce cas, le bon taux d'encadrement que l'on observera sera du non à un fort numérateur (nombre d'enseignants) mais au contraire à la faiblesse du dénominateur résultant du faible nombre d'élèves par classe.

Un dernier problème repose sur des raisons techniques. On observe dans certains cas que des enseignants effectuent leur service total dans plusieurs cycles d'études et/ou dans plusieurs établissements. Le calcul du taux d'encadrement par établissement, tel que nous l'avons défini, supposerait alors que l'on additionne des "parts

d'enseignants" calculées au prorata des heures qu'ils effectuent dans chacun des cycles. Cette solution, qui est techniquement possible, serait cependant rendue plus complexe lorsqu'il s'agit d'agrégger des parts d'enseignants de grades différents.

Certaines des difficultés énumérées ci-dessus reposent en fait sur le choix des personnes physiques comme indicateur des dotations pédagogiques des établissements. Afin de remédier à cette situation, nous proposons de retenir le nombre d'heures d'enseignement dispensées dans un établissement. Nous mesurerons bien ainsi les dotations qui permettent de faire face aux charges pédagogiques que supportent chacun des établissements. Nous obtenons alors l'indicateur suivant :

$$\text{Heures/Elève} = \frac{\text{Nombre d'heures total faites dans l'établissement}}{\text{Nombre total d'élèves de l'établissement}}$$

Ce rapport, qui mesure le nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement mises à la disposition de l'élève, présente toutefois un caractère fictif ; le résultat ne signifie pas en effet que chaque élève dispose effectivement du nombre d'heures obtenu à cause de la constitution de groupes : dédoublement de classe, options, groupes de soutien...

Le calcul du taux "heures/élève" pour un établissement pose toute une série de problèmes, que nous allons passer en revue maintenant, liés au fait que l'on est contraint alors de faire comme si les situations que l'on agrège étaient entièrement comparables.

- Ainsi, le raisonnement toutes choses égales par ailleurs ne peut être respecté lorsque les filières enseignées dans deux établissements, et par conséquent les charges pédagogiques relatives à ces filières¹, ne sont pas identiques.

¹ Les charges pédagogiques nécessaires à la réalisation des programmes scolaires de chaque filière sont définies par le Ministère de l'Education. Ainsi l'écart en nombre d'heures entre une filière conduisant à un baccalauréat A et une filière conduisant à un baccalauréat D ou technique est très important.

Afin de montrer cet effet¹, nous pouvons prendre l'exemple suivant.

		Filière X	Filière Y	Filière Z	Filière T
Lycée 1	Nb élèves/classe	30	- 20	10	20
	Nb H. enseignement nécessaire	20	25	30	35
Lycée 2	Nb élèves/classe	30	20	10	-
	Nb H. enseignement nécessaire	20	25	30	-

I lycée 1 = 1,375

I lycée 2 = 1,25

Dans cet exemple, la différence de valeur de l'indicateur n'est pas due au nombre moyen d'élèves (20 élèves en moyenne par classe dans les deux lycées) mais du fait que le lycée 1 dispense l'enseignement d'une filière supplémentaire où le nombre d'heures est élevé.

Il serait d'ailleurs possible de prendre en compte ce problème dans la mesure où l'on pouvait établir notre indicateur non plus sur la base de l'établissement dans son ensemble mais pour chacune des filières de chaque établissement. Nous aurions ainsi la possibilité d'une comparaison intrafilière d'une part et interfilière d'autre part. Il est malheureusement impossible d'établir ces calculs à partir des données disponibles.

- Par contre, dans la mesure où le raisonnement toutes choses égales par ailleurs est respecté c'est-à-dire que les filières enseignées dans chacun des établissements sont identiques, il subsiste deux causes essentielles de variation de l'indicateur. Nous allons séparer artificiellement dans les exemples suivant ces deux

¹ Cet effet est certainement plus important dans le second cycle qu'au niveau du premier cycle où les filières sont peu nombreuses (et ont même diminué depuis la Réforme Baby).

causes. La difficulté vient en fait que dans la réalité ces causes peuvent être mêlées sans que l'on puisse mesurer l'importance de chacune.

La première cause est due à des différences quantitatives dans les dotations en heures d'enseignement entre les établissements.

		Filière X	Filière Y	Filière Z
Lycée 1	Nb élèves/classe	20	30	20
	Nb H.enseignement	20	25	30
Lycée 2	Nb élèves/classe	20	30	20
	Nb H.enseignement	22	27	32

$$I \text{ lycée 1} = 1,07$$

$$I \text{ lycée 2} = 1,16$$

La différence dans la valeur de l'indicateur tient ici au fait que l'administration a doté différemment en heures d'enseignement deux établissements ayant pourtant les mêmes missions. Il pourrait s'agir par exemple dans la réalité de différences dans les options de langues vivantes.

La deuxième cause tient à des différences dans le nombre d'élèves par classe.

		Filière X	Filière Y	Filière Z
Lycée 1	Nb élèves/classe	30	20	10
	Nb H.enseignement	20	25	30
Lycée 2	Nb élèves/classe	15	15	20
	Nb H.enseignement	20	25	30

$$I \text{ lycée 1} = 1,25$$

$$I \text{ lycée 2} = 1,50$$

La différence en faveur du lycée 2 signifie alors non pas que chaque élève suivra un nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement différent mais que dans le lycée 2 les effectifs étant plus faibles, cet enseignement sera réalisé dans de meilleures conditions d'encadrement.

Ces deux causes que nous venons de mettre en lumière peuvent d'ailleurs se compenser et l'on pourra ainsi obtenir une même valeur de notre indicateur dans deux établissements alors que dans un premier établissement on observe des effectifs par classe élevés mais des dédoublements ou des options nombreuses (c'est dans la réalité le cas des gros établissements) et que dans le second établissement les effectifs par classe sont faibles mais les options peu nombreuses (ce cas est typique des petits établissements). Cette compensation, conduisant à une identité des rapports, cache toutefois des situations qui peuvent ne pas être jugées identiques.

Pour tenir compte des remarques précédentes, et notamment pour répondre à la situation des petits établissements qui apparaîtraient surdotés avec l'indicateur précédent du fait de leurs faibles effectifs, mais qui peuvent être en réalité sous dotés, contraints qu'ils sont d'assurer toutes les heures d'enseignement définies par les programmes scolaires officiels, nous avons établi un deuxième indicateur en parallèle du premier, où nous rapportons les heures dispensées au nombre de classes de l'établissement. Cet indicateur, hormis l'information sur le nombre d'heures dont dispose chaque classe, permet de nuancer les analyses faites à partir de l'indicateur "Heures/élève".

2) Les résultats généraux

Pour fixer le cadre de notre analyse, nous pouvons examiner la valeur de nos deux indicateurs établis à partir, rappelons-le, de l'ensemble des personnels enseignants du secondaire du département de la Côte d'Or (enseignement public uniquement).

a) Les disparités intercycles
et intertypes d'établissement

	1er cycle	2e cycle long	2e cycle court
Heures/élève	1,2	1,25	1,91
Heures/classe	32,5	35,9	47,8
Nombre moyen d'élèves/classe	25,0	26,7	25,2

Tableau 1 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
 PAR CYCLE

	C.E.G.	C.E.S.	C.E.T.	Lycée classique	Lycée technique	Lycée polyvalent
Heures/élève	1,26	1,30	1,95	1,22	1,40	1,46
Heures/classe	28	33,3	47,8	33,7	37,7	36,3
Nombre moyen d'élèves/classe	22,2	25,5	25,2	27,5	27,0	24,9

Tableau 2 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
 SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT

b) Analyse globale de l'encadrement

Les deux tableaux ci-dessus, qui apportent un éclairage complémentaire sur l'encadrement, font apparaître un certain nombre de faits qu'il convient d'analyser.

Au niveau des premiers cycles, on constate que le rapport "heures/élève" est très proche entre les C.E.G. et les C.E.S. alors que le rapport "heures/classe" révèle un écart important. L'explication de cette divergence des rapports est fournie par le nombre moyen d'élèves par classe qui est plus faible dans les C.E.G. que dans les C.E.S. Il ressort alors que la relativement bonne dotation des C.E.G. est due au fait qu'ils ont des effectifs par classe faibles et non de ce qu'ils disposent de nombreuses heures d'enseignement¹. Il s'opère donc une compensation entre la quantité d'heures d'enseignement d'une part et le nombre d'élèves par classe d'autre part. Selon le poids que l'on accorde à chaque variable, on préférera toutefois une situation à une autre.

En ce qui concerne le second cycle long, les résultats révèlent une opposition entre les lycées classiques d'une part et les lycées techniques ou polyvalents d'autre part, les deux indicateurs allant d'ailleurs dans le même sens. Il apparaît toutefois que les lycées techniques disposent d'un nombre d'heures d'enseignement un peu plus élevé que les lycées polyvalents : les premiers sont en effet tournés essentiellement vers les filières "secondaires", grandes consommatrices d'heures, alors que les seconds consacrent une part plus importante à des enseignements de type "tertiaire".

L'enseignement technique court frappe, quant à lui, par le nombre élevé d'heures d'enseignement. Cet enseignement, fait de pratique, exige en effet un nombre d'heures important dans sa définition même. On retrouve à ce niveau, comme pour l'enseignement technique long, une dichotomie marquée entre les filières "secondaires" et les filières "tertiaires", les L.E.P. à vocation secondaire, comme le montre le tableau suivant, disposant d'un nombre d'heures plus élevé que les L.E.P. à vocation tertiaire. Notons enfin que le nombre moyen d'élèves par classe, tant dans les filières secondaires que tertiaires est assez voisin des autres types d'établissement.

¹ On peut noter à ce propos que les C.E.G. disposent de 12,7% des heures enseignées en premier cycle pour 13,1 % des effectifs totaux du premier cycle.

	Filières secondaires	Filières tertiaires
Heures/élève	1,99	1,76
Heures/classe	50,9	44,2
Nombre moyen d'élèves/classe	25,6	25,1

Tableau 3 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
DANS LES LEP SELON LA PREDOMINANCE
DES FILIERES ENSEIGNEES

SECTION II - UN ESSAI DE TYPOLOGIE DES DISPARITES D'ENCADREMENT

Ayant observé dans la section précédente quelles étaient les dotations moyennes en heures d'enseignement selon les cycles ou les types d'établissement, nous pouvons maintenant nous intéresser aux variations autour de cette moyenne. L'hypothèse qui soutend notre démarche consiste à affirmer que les établissements se caractérisent par un certain nombre d'éléments les rendant différents, ces différences passant tantôt par des considérations d'ordre institutionnel (options plus nombreuses par exemple), tantôt par des caractéristiques liées à l'environnement socio-géographique de l'établissement.

1) Influence des caractéristiques personnelles des établissements

Afin d'observer comment s'opère l'influence des traits personnels des établissements sur la dotation en heures d'enseignement, nous avons sélectionné certaines variables.

a) La taille de l'établissement

Nous voudrions, par l'intermédiaire de cette variable, tenter de vérifier que la dotation d'un établissement en heures d'enseignement est liée positivement avec la taille de cet établissement.

Au niveau du premier cycle, nous obtenons les résultats suivants.

	< 200 élèves	200/400 élèves	400/600 élèves	> 600 élèves
Heures/élève	1,35	1,13	1,20	1,19
Heures/classe	28	28	32	34

Tableau 4 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
DANS LE PREMIER CYCLE SELON LA TAILLE
DE L'ETABLISSEMENT

Nous retrouvons à ce niveau la distinction que nous avons énoncée dans la section précédente entre les deux indicateurs d'encadrement, à savoir que les petits établissements apparaissent bien dotés au regard de l'indicateur "heures/élève" alors qu'ils le sont moins bien au regard des "heures/classe". Que l'on considère donc le type d'établissement ou la taille de l'établissement (variables extrêmement corrélées), apparaît cette compensation entre les effectifs et le volume des heures distribuées¹.

En ce qui concerne les lycées du second cycle long, la taille de l'établissement opère une discrimination, comme le montre le tableau suivant, qui apparaît moins nettement.

	< 600 élèves	> 600 élèves
Heures/élève	1,27	1,25
Heures/classe	34	36

Tableau 5 : VOLUME DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
DANS LE SECOND CYCLE LONG SELON LA TAILLE
DE L'ETABLISSEMENT

¹ On peut noter que cette "compensation" est essentiellement d'ordre statistique et ne s'appuie pas sur des fondements pédagogiques manifestes.

Si la dotation globale en "heures/élève" est très légèrement inférieur dans les grands lycées alors que le rapport "heures/classe" est favorable aux établissements de grande taille, la raison repose là encore sur le nombre d'élèves par classe qui est plus élevé dans les grands lycées (29 élèves en moyenne) que dans ceux de taille plus modeste.

En ce qui concerne les établissements de second cycle court, l'influence de la taille de l'établissement va en sens contraire des deux cas précédents pour chacun des indicateurs.

	< 300 élèves	300/1000 élèves	>1000 élèves
Heures/élève	2,15	1,80	1,80
Heures/classe	50	51	44

Tableau 6 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
DANS LE SECOND CYCLE COURT SELON
LA TAILLE DE L'ETABLISSEMENT

Conclure à une influence négative de la taille de l'établissement, comme le laissent supposer les résultats précédents, serait toutefois néconnaître certains aspects de la situation. En effet, il semble (malheureusement notre population est trop étroite pour que l'on puisse l'affirmer avec certitude) que les établissements de petite taille se caractérisent par un enseignement de type secondaire que l'on a vu précédemment être un grand consommateur d'heures d'enseignement.

b) Le statut juridique et l'ancienneté des établissements

Nous voulons vérifier à l'aide de ces deux variables si les variations dans la dotation globale des établissements peuvent s'expliquer d'une part par des différences dans les statuts juridiques des établissements et d'autre part par des différences dans l'ancienneté des établissements.

Au regard des résultats, il semble que l'influence de ces deux variables soit faible, notamment en ce qui concerne l'ancienneté des établissements. Il semble toutefois que l'on observe une légère sous-dotation, au niveau du premier cycle, des établissements à statut municipal et une surdotation pour les L.E.P. annexés c'est-à-dire jumelés à un lycée technique.

c) La réussite au baccalauréat

Nous voudrions enfin tester l'existence d'une liaison positive entre la dotation globale d'un lycée et la réussite de ses élèves à l'examen du baccalauréat, "justifiant" par là même les différences de dotations. Concrètement nous avons établi sur deux années consécutives un taux moyen de réussite par établissement et nous avons ensuite segmenté notre population d'établissements en deux groupes : ceux dont la réussite est supérieure à la moyenne d'une part et ceux dont la réussite est inférieure à la moyenne.

	Réussite > moyenne	Réussite < moyenne
Heures/élève	1,20	1,28
Heures/classe	34	35

Tableau 7 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
DANS LES LYCEES SELON LE NIVEAU
MOYEN DE REUSSITE DES ELEVES

En dépit du caractère grossier de l'indicateur retenu, il ne paraît pas que la dotation globale en heures des établissements ait une incidence forte sur la réussite.

En résumé, hormis la taille de l'établissement il semble que les caractéristiques propres aux établissements que nous avons pu mesurer n'aient que peu d'influence sur les dotations globales en heures d'enseignement.

2) Influence des facteurs géographiques

Nous voulons examiner dans ce paragraphe si les dotations globales des établissements en heures d'enseignement sont liées aux caractéristiques de l'implantation géographique de ces établissements. En construisant un indicateur retraçant la distance séparant la localisation d'un établissement par rapport à Dijon, nous cherchons à mesurer si l'éloignement de Dijon n'induit pas une diminution dans la dotation des établissements. Pour chacun des trois niveaux éducatifs nous obtenons les résultats suivants.

1er cycle

	0 km	0-10	10-30	30-50	> 50 km
Heures/élève	1,19	1,20	1,16	1,16	1,30
Heures/classe	34	33	30	29	32

Lycées

	< 15 km	> 15 km
Heures/élève	1,25	1,25
Heures/classe	37	31

L.E.P.

	< 10 km	10-60	> 60 km
Heures/élève	1,88	1,90	1,97
Heures/classe	53	47	47

Tableaux 8 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
SELON LA DISTANCE A DIJON

Ces tableaux montrent que les établissements éloignés de Dijon sont moins bien dotés en moyenne que les établissements dijonnais ou proche de Dijon. Cet effet de la distance à Dijon apparaît cependant

à partir seulement de l'indicateur "heures/classe". La quasi-stabilité de l'indicateur "heures/élève", par rapport aux variations des "heures/classe", vient là encore de la compensation qui s'exerce entre le nombre d'élèves d'une classe (faible dans les zones rurales éloignées de Dijon) et la dotation en heures d'enseignement d'une classe (forte en zone urbaine peu nombreuses en dehors de l'agglomération dijonnaise).

Cette dernière constatation se trouve encore confortée lorsque l'on raisonne non plus selon la distance à Dijon mais selon la taille de la commune où est implanté l'établissement.

En milliers d'habitants	< 1	1-5	5-15	15-30	> 30
Heures/élève	1,26	1,14	1,33	1,20	1,19
Heures/classe	28	28	39	32	34

Tableau 9 : VALEUR DES INDICATEURS D'ENCADREMENT
SELON LA TAILLE DE LA COMMUNE : 1er cycle¹

Les résultats contenus dans ce tableau transforment un peu les conclusions précédentes en ce sens que l'éloignement par rapport à Dijon se trouve modulé par la taille de la commune. Ainsi, la dotation d'un établissement éloigné de Dijon sera vraisemblablement très basse si celui-ci est situé en zone rurale mais relativement moyenne s'il est situé dans une ville. Cependant, dans le cas de la Côte d'Or, les villes importantes en dehors de l'agglomération dijonnaise sont peu nombreuses et l'on assistera donc très fréquemment à un cumul de l'éloignement et de la petite taille de la ville.

Cet effet de la taille de la commune ne peut pas être mis en évidence dans notre population au niveau des deuxièmes cycles, car les établissements correspondants ne sont jamais implantés en zones rurales.

Conclusion

L'objectif de cette section consistait à tenter de décrire les disparités d'encadrement que nous avons observées dans la section précédente entre les établissements. Il semble, d'après nos résultats et ceci notamment au niveau du premier cycle, que la dotation globale en heures d'enseignement d'un établissement soit d'autant meilleure que l'établissement est de grande taille et implanté dans l'agglomération dijonnaise. Nous avons pu remarquer toutefois que ces disparités n'apparaissent pas dans l'ensemble très importantes car nous observions très fréquemment une "compensation" entre le nombre d'élèves par classe et le nombre d'heures par classe. Il appartiendrait cependant aux pédagogues de se prononcer sur les avantages et les inconvénients de la substitution entre ces deux caractères.

SECTION III - LES DISPARITES QUALITATIVES DANS L'ENCADREMENT

Dans la section précédente, nous cherchions à observer les disparités quantitatives interétablissements c'est-à-dire concrètement à montrer que, pour une même classe par exemple, certains établissements disposaient d'un nombre d'heures global plus élevé que d'autres établissements, avec pour conséquence un enseignement plus soutenu et/ou plus diversifié.

A côté de cet aspect quantitatif de la dotation des établissements, il existe un aspect qualitatif qui ne doit pas être passé sous silence. La prise en compte des différents types d'enseignants introduit en effet un aspect qualitatif nouveau. Ainsi, à dotation globale égale, deux établissements vont pouvoir se différencier par une structure différente par grade du corps enseignant, introduisant

entre eux des inégalités de qualification pédagogique. L'objectif de cette section vise donc à décomposer par grade la dotation globale en heures d'enseignement de chacun des établissements et à tenter la construction d'une typologie des différences.

En outre, si au niveau des disparités globales de dotation les causes se situent surtout, comme nous l'avons montré précédemment du côté de l'administration en ce sens que c'est cette même administration qui distribue inégalement les enseignements optionnels ou qui même distribue un nombre plus élevé d'heures à certains établissements, nous voudrions vérifier l'hypothèse selon laquelle, au niveau du découpage par grade de la dotation, une grande partie des causes de variations se situe dans le camp des enseignants qui, par le jeu des mutations, peuvent arbitrer en faveur d'établissements aux caractéristiques particulières. Cependant l'administration est aussi responsable car 1/ c'est elle qui accorde et gère les mutations 2/ c'est elle qui accorde les postes et les grades correspondant aux établissements.

1) Répartition des heures d'enseignements par qualification

Dans ce premier point, nous voulons mesurer comment s'opère, à chaque niveau éducatif, le découpage par grade. Concrètement, nous calculons, dans chaque établissement, le pourcentage de la dotation globale en heures d'enseignement réalisée par chacun des grades pour calculer ensuite la moyenne arithmétique par grade.

Cette moyenne pour chacun des grades, à chaque niveau éducatif est donnée dans les tableaux suivants. Elle signifie, par exemple, qu'au niveau du premier cycle, la moyenne inter-établissement des pourcentages des heures enseignées par des agrégés est 2,8 % des heures totales.

1er cycle

%

	Agrégé	Certifié	PEGC	MA	Autres
% moyen des heures faites par chacun des grades	2,8 %	27,7	51,4	10,2	7,9

2ème cycle long

%

	Agrégé	Certifié	PT	PA	MA
% moyen des heures faites par chacun des grades	17,6	61,6	3,4	9,3	7,7

2ème cycle court

%

	Certifié	PT	PA	"LEP"	MA
% moyen des heures faites par chacun des grades	1,6	0,4	1,4	71,3	25,3

Tableau 10 : POURCENTAGE MOYEN DES HEURES FAITES¹
PAR CHACUN DES GRADES

Il est à noter que ces pourcentages établis à partir des heures sont proches de ceux calculés à partir des personnes physiques. On observe toutefois que la part réservée aux titulaires de grades élevés (agrégés et certifiés) est plus faible en heures qu'en terme de personnes physiques, en raison du nombre plus restreint d'heures hebdomadaires correspondant à ces grades.

Au delà de ces moyennes, il est surtout utile de s'intéresser aux variations pour rendre compte des disparités qualitatives de dotation. La démarche que nous adopterons sera comparable à celle utilisée lors de la section précédente. Nous utiliserons les mêmes variables de segmentation que précédemment.

¹ P.E.G.C. = Professeur d'Enseignement Général des Collèges.
M.A. = Maître auxiliaire.
P.T. = Professeur technique.
P.A. = Professeur-Adjoint.
L.E.P. = Professeur de Lycée d'Enseignement Professionnel.

2) L'influence des caractéristiques
personnelles des établissements

a) L'influence de la taille de l'établissement

Taille de l'établissement	Agrégé	Certifié	PEGC	MA	Autres
< 200 élèves	0	7,0	57,0	31,0	5,0
200 à 400 élèves	2,0	1,0	68,5	14,3	5,6
400 à 600 élèves	2,4	32,1	49,3	8,0	8,6
> 600 élèves	3,8	33,6	47,0	6,6	8,1

POURCENTAGE D'HEURES/ELEVE EFFECTUE
PAR CHACUN DES GRADES - 1er cycle

	Agrégé	Certifié	Prof. Tech.	Prof. Adjoints	Maître Auxil.
< 600 élèves	12,9	63,4	4,4	8,3	11,0
> 600 élèves	26,8	56,1	1,2	11,8	4,1

POURCENTAGE D'HEURES/ELEVE PAR GRADE
2ème cycle long

	Certifié	PT	PA	Prof. "LEP"	MA
< 300 élèves	1,3	1,1	1,9	67,3	28,3
300 à 1000 élèves	1,7	0	1,2	75,6	21,5
> 1000 élèves	0	0	0	77,4	22,6

POURCENTAGE D'HEURES/ELEVE PAR GRADE
2ème cycle court

Ces trois tableaux montrent à l'évidence que les dotations qualitatives en personnels enseignants sont fortement liées à la taille de l'établissement. Ainsi les enseignants les plus gradés occupent une part plus importante de l'enseignement dans les grands établissements que dans les petits établissements¹.

¹ Il est clair toutefois qu'au niveau du 1er cycle cat effet se trouve doublé d'une considération administrative à savoir que les petits établissements ont très fréquemment le statut de CEG et donc avec peu d'enseignants de type "lycée". Cette distinction administrative devrait perdre de sa force avec l'unification des collèges.

Confirmant cette considération, on constate que la part réservée aux maîtres-auxiliaires va diminuant avec la taille de l'établissement. L'écart est très net au niveau du premier cycle, l'est moins au niveau du second cycle long et s'atténue en valeur relative au niveau du second cycle court. Ces variations qualitatives au niveau des maîtres-auxiliaires se trouveraient encore renforcées s'il était possible de prendre en compte le fait que les maîtres-auxiliaires les moins diplômés et/ou les moins anciens sont envoyés dans les établissements les plus éloignés et/ou les plus petits.

Lorsqu'on examine les variations des dotations qualitatives selon l'ancienneté des établissements, qui est très souvent liée à la taille, on remarque au niveau du premier cycle que les établissements anciens sont mieux dotés en poste de type "lycée" (agrégés + certifiés) alors que les établissements nouveaux assurent leurs enseignements surtout à partir des PEGC. Ainsi, les enseignants de type "lycée" assurent 28,1 % des enseignements des établissements anciens contre 7 % pour les établissements récents. A l'inverse, les PEGC occupent seulement 43,4 % des enseignements des établissements anciens contre 68,8 % pour les établissements récents.

b) La réussite au baccalauréat

Quantitativement, nous avons conclu que les différences dans les dotations des établissements ne semblaient pas avoir d'incidence sur les taux de réussite au baccalauréat. Nous voudrions maintenant voir si des différences dans la répartition des qualifications peuvent "expliquer" des variations de la réussite à cet examen. Le tableau donne les résultats suivants :

	Réussite supérieure à la moyenne	Réussite inférieure à la moyenne
% d'heures/élève fait par des agrégés ou certifiés	87,5 %	73,6 %
% d'heures/élève fait par des maîtres-auxiliaires	4,8 %	9,5 %

POURCENTAGE D'HEURES/ELEVE PAR GRADE
SELON LA REUSSITE AU BACCALAUREAT
2ème cycle long

Les résultats contenus dans le tableau précédent laissent apparaître une influence de la "qualité" du corps enseignant sur la réussite au baccalauréat¹. Les établissements disposant d'un pourcentage élevé de professeur agrégés ou certifiés correspondent en moyenne aux établissements où la réussite au baccalauréat est la meilleure. Par contre, plus le pourcentage de maîtres-auxiliaires est élevé, plus est mauvaise la réussite. Si ces résultats pouvaient être confirmés par une étude plus approfondie, on voit combien ils seraient importants, notamment quant au rôle du système d'offre en matière d'inégalité dans la réussite scolaire.

3) Influence des facteurs géographiques

a) 1er cycle

Distance à Dijon Km	0 km	0 à 10	10 à 30	30 à 50	> 50 km
% des heures faites par des agrégés+certifiés	42,0	33,9	31,0	20,0	20,1
% des heures faites par des PEGC	40,6	47,0	56,0	67,5	54,6
% des heures faites par des maîtres-auxil.	5,6	6,7	8,8	5,7	21,6
% des heures faites par des "autres"catég.	11,8	12,4	4,2	6,8	3,8

POURCENTAGE DES HEURES/ELEVE PAR GRADE
SELON LA DISTANCE A DIJON - 1er cycle

Ce tableau laisse apparaître les inégalités qui existent entre les élèves selon leurs lieux d'habitation. Ainsi, plus un élève est positionné loin de Dijon, plus grande est sa probabilité d'avoir un corps enseignant de qualification basse. Les établissements éloignés de Dijon se trouvent ainsi moins bien dotés en personnel de type "lycée",

¹ Ce résultat brut est susceptible de s'expliquer par des différences dans la capacité académique moyenne des élèves des établissements bien dotés en enseignants si bien qu'il est difficile de séparer les effets des enseignants et des élèves.

ces derniers étant remplacés par des P.E.G.C. ou des maîtres-auxiliaires. Ce qui est peut-être plus surprenant encore, c'est le caractère quasi continu du phénomène. Tout se passe comme si Dijon jouait un rôle d'attraction très fort et que chaque enseignant avait pour désir de revenir dans cette ville.

b) 2ème cycle long

	< 15 km	> 15 km
% des heures faites par des agrégés	19,6	15,2
% des heures faites par des certifiés	57,5	70,2
% des heures faites par des M.A.	6,9	9,2
% des heures faites par des "Autres"	16,0	5,4

Au niveau des deuxièmes cycles longs, la répartition est moins nettement en défaveur des lycées éloignés de Dijon. Cependant les lycées dijonnais disposent d'un pourcentage d'agrégés plus élevés et d'un pourcentage de maîtres-auxiliaires moindre que les établissements éloignés de Dijon.

c) 2ème cycle technique court

	< 10 km	10-60 km	> 60 km
% des heures faites par enseignants de type "CEI"	76,3	73,9	58,9
% d'heures faites par des maîtres-auxiliaires	19,3	22,6	36,2

POURCENTAGE DES HEURES/ELEVE PAR GRADE
SELON LA DISTANCE A DIJON - 2ème cycle technique court

Il apparaît à partir de ce tableau que la part des maîtres-auxiliaires est toujours plus importante que pour les autres niveaux. Toutefois, plus on s'éloigne de Dijon, plus l'enseignement est assuré par les

maîtres-auxiliaires. Les mutations en effet s'opèrent très souvent dans le sens des grandes villes et les postes ainsi libérés ne sont pas obligatoirement pourvus rapidement par des titulaires.

A tous les niveaux de l'enseignement secondaire, on constate donc que la dotation qualitative est fonction de la position géographique des établissements. Les établissements du chef lieu de département attirent donc les enseignants les plus gradés alors que la structure est moins favorable dans les zones géographiques éloignées du chef-lieu. On peut ainsi souligner que ces handicaps liés à l'offre d'éducation viennent se cumuler aux handicaps sociaux du fait de la plus grande densité des catégories socio-professionnelles dans les zones urbaines.

CONCLUSION

A titre de conclusion, nous voudrions nous contenter de souligner les deux points essentiels que ce texte a permis de dégager.

- La dotation en personnels enseignants des établissements secondaires sur *le plan quantitatif* est caractérisée par une double structure dont les effets peuvent partiellement se compenser. La caractéristique importante en ce domaine est la taille des établissements (celle-ci renvoyant pour une partie importante à la densité géographique de leur zone de recrutement). On observe alors que plus la taille de l'établissement est grande plus on a *simultanément* un rapport heures d'enseignement par élève petit et un rapport heure d'enseignement par classe élevé. La raison de cette situation tient à ce que dans les petits établissements le nombre d'élèves par classe est plus faible (du fait de la population attirée) mais avec une diversité des enseignements moindre, alors que dans les grands établissements le phénomène s'inverse.

- La dotation en personnels enseignants des établissements secondaires sur *le plan qualitatif* (structure des grades) est caractérisée par une relativement forte dispersion qui s'analyse de façon pertinente à partir de la prise en compte du facteur taille de l'établissement et du facteur géographique et plus précisément de la distance entre la ville où est implantée l'établissement et le chef lieu du département (Dijon). On observe ainsi que d'une part

plus l'établissement est de taille importante plus il dispose d'un corps professoral qualifié (davantage de professeurs agrégés, moins de maîtres-auxiliaires...) et que d'autre part, plus l'établissement est éloigné de Dijon moins bonne est la qualification moyenne des enseignants.

Il apparaît donc globalement qu'il y a une certaine diversité des établissements quant à leur dotation en personnels enseignants plaçant les élèves dans des conditions d'enseignement elles-mêmes diversifiées. Il apparaît toutefois difficile, compte tenu des données disponibles d'en mesurer les conséquences en matière d'acquisitions et de réussite scolaire. Seules des analyses fondées sur des données individuelles (contrôlant efficacement l'ensemble des variables -filière précise, caractéristiques personnelles des élèves...-) permettraient de répondre à ce type de problème.

**NOTE RELATIVE AU GROUPE
D'ANALYSE ET DE RECHERCHE
SUR LES ACTIVITÉS
ET LES COÛTS
DES ENSEIGNEMENTS SUPÉRIEURS**

G.A.R.A.C.E.S.

Ministère des Universités

Il est tout d'abord rappelé que les établissements d'enseignement supérieur ont une double mission, à savoir l'enseignement et la recherche. Pour accomplir ces missions, l'Etat met à leur disposition des locaux, des personnels (personnels enseignants, administratifs, techniques, ouvriers et de services), ainsi que des crédits d'équipement et de fonctionnement.

Pour étudier ces composantes, le G.A.R.A.C.E.S. s'est attaché à constituer l'information de base afin d'être en mesure d'effectuer les travaux nécessaires à la compréhension du fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur et à l'approche économique du problème.

I. A cet effet, le G.A.R.A.C.E.S. a tout d'abord mis en place un fichier des locaux de l'enseignement supérieur (surfaces bâties et non bâties), d'une part pour constituer un fichier unique et homogène sur ces données, et d'autre part pour établir l'information nécessaire aux travaux qui doivent mettre en évidence les affectations horaires des locaux, la répartition des enseignements, à l'intérieur de ces locaux et le partage des locaux entre les activités d'enseignement et les activités de recherche.

Une permanente vigilance est obligatoire pour maintenir ce fichier qui évolue constamment.

II. Situation des enseignements

La structure des enseignements qui était généralement bien connue au niveau des universités, l'était beaucoup moins au niveau national. Il s'imposait donc de connaître finement l'enseignement dispensé dans les établissements d'enseignement supérieur.

Le G.A.R.A.C.E.S. s'est attaché à décrire par université et discipline, année, cycle, filière d'une part, et par constituants pédagogiques¹ de l'enseignement d'autre part, l'ensemble des enseignements dispensés par les universités qu'il s'agit de la préparation aux diplômes nationaux comme aux diplômes d'université.

Pour chaque université, une description pédagogique des enseignements a été obtenue faisant ainsi apparaître, en pourcentage, le poids relatif de chaque discipline.

III. Etudiants

Les répertoires sont constitués sur la base de l'inscription pédagogique, pour la préparation à chaque diplôme et ce, par filière et année d'enseignement. La répartition de ces étudiants par groupe et par type d'enseignement, cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques permet d'obtenir pour chaque enseignement dispensé les besoins horaires annuels de chaque filière. Il est noté que, en fonction des cursus suivis, les mêmes étudiants peuvent, éventuellement apparaître plusieurs fois, ce qui est normal.

Le G.A.R.A.C.E.S. a ainsi pu dégager la masse d'enseignement nécessaire dans chaque établissement d'enseignement supérieur (y compris les écoles d'ingénieurs), dans toutes les disciplines. Il est apparu que l'unité élémentaire d'activité la plus adéquate pour mesurer l'activité, était l'heure d'enseignement. Cette unité allait notamment permettre, en analyse, de mesurer la réalité de l'encadrement des disciplines et de les comparer d'un établissement à l'autre.

¹ Cours magistraux - Travaux dirigés - Travaux pratiques.

IV. Personnels enseignants - Chercheurs

Le fichier des personnels gérés par le Centre de Montrouge comporte un répertoire des emplois. De ce fait, un rapprochement très fin a pu être réalisé entre la charge d'enseignement d'une part et, les potentiels d'enseignement d'autre part, pour aboutir à l'encadrement exact de la pédagogie par catégories d'emplois. Cette mesure des potentiels basés sur des références d'activité horaire permet de dégager les sur et sous encadrement des disciplines aidant ainsi à mettre en évidence les besoins en heures complémentaires et permettant l'amorçage d'un rééquilibrage des encadrements soit par la proposition de création, de transformation ou de transfert d'emplois.

V. Les coûts - Coûts des structures et coûts d'activité

Le G.A.R.A.C.E.S. a, tout d'abord, mis en évidence la liste des fonctions de dépenses afin de dépasser l'approche purement comptable que constitue le compte financier.

La nécessité d'une constatation des dépenses par "destination" est apparue. Il s'est agi de rapprocher les activités et les fonctions du suivi des crédits budgétaires afin d'aboutir au coût réel de fonctionnement au m².

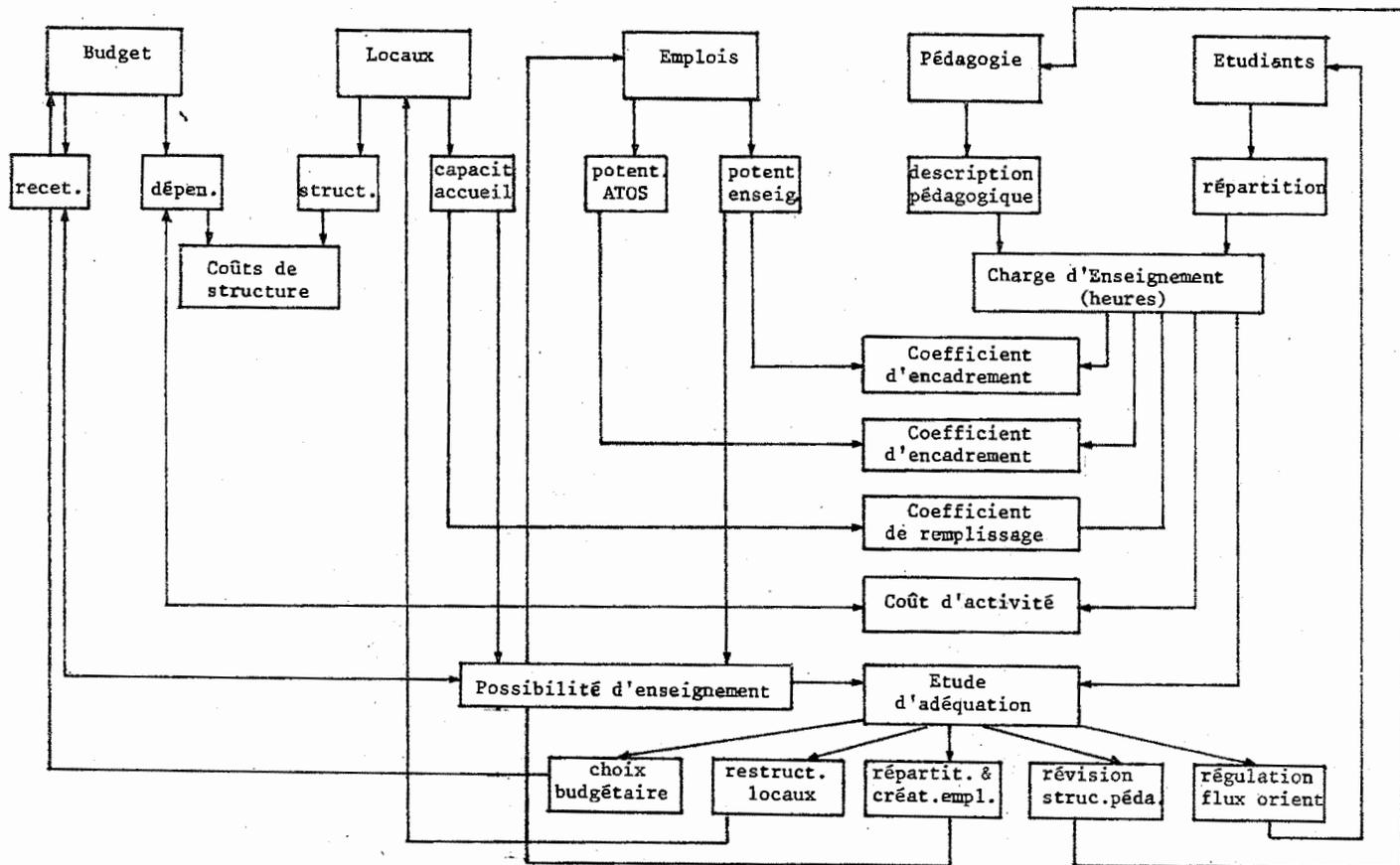
Après avoir cerné le coût des structures, le G.A.R.A.C.E.S. s'est attaché à préciser le coût de l'activité, c'est-à-dire de l'activité d'enseignement qui se confond avec l'activité administrative qui la soutient, mais aussi à mettre en évidence l'incidence de la recherche sur les coûts d'activité d'enseignement et à cerner les coûts de recherche imputables à cette activité. L'analyse de ces activités a été effectuée par poste et par destination de la consommation, afin de déterminer le coût horaire de fonctionnement, en distinguant les coûts du secteur secondaire et du secteur tertiaire.

En conclusion, il apparaît que le G.A.R.A.C.E.S. a mis en place un système global d'information qui permet d'aider à la décision.

x x

x

Schéma d'analyse pour une gestion intégrée des établissements d'enseignement supérieur



Description des potentiels d'enseignement :

- par catégorie d'ens. (nombre)
- chaque emploi décrit dans sa spécialité d'enseignement
- heures d'enseign. par semaine
- globalisation pour potentiel annuel par discipline d'enseignement

Etudiants :

Répartition des étud.
par cycle et année par
type de diplôme préparé

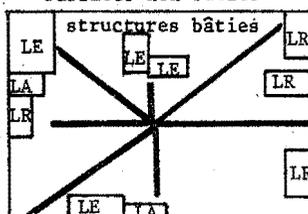
Potentiels personnels administratifs techniciens ouvriers et de service :

- budget Etat
- autres budg. (univers.-coll.loc.)
- répartit. emplois par activité :
adminis.-soutien enseign.-soutien recherche
- constatation potentiel personnels ATOS en heures par activité

Description de la pédagogie - activité d'enseignement :

- description enseign. en h. par cyc. par année et par matières
- répartit. heures enseign. par type enseign. : cours magistr., trav. dir., trav. prat. stages, projets, etc..
- descript. de tailles maxi. groupes pour CM,TD,TP par fil. et par an.

Surfaces non bâties



Locaux :

- description en m^2 superf. bâties
- description en m^2 superf. non bât.
- nature de l'utilisation : administration - enseign. - recherche
- possibil. accueil en nombre de places pour locaux enseignement
- affectations horair. successives par type enseign. pour locaux enseignement

Coûts de structure ramenés au m^2 :

- liste fonctions isolement par thème activité
Administr. Enseignem. Recherche
chauffage, éclairage, fluides div. entretien nettoyage, etc...
- coûts personnels, OS sur budget Etat et budget établissement

Coûts d'activité ramenés à l'heure :

- liste fonctions isolement par thème d'activité

- Administr. Enseignem. Recherche
téléphone, matériel & outillage, reprographie, docum., informat.etc.
- coûts personnels enseignants, coûts personnels admi. & techni. sur budget Etat et sur budget établissement

Schéma pour une étude d'un établissement d'enseignement supérieur

LES ENSEIGNANTS DES UNIVERSITÉS

A. MINGAT

J. PERROT

AVANT-PROPOS

Ce papier vise à montrer les différences en matière d'encadrement que l'on peut observer dans le système universitaire français. Ces différences ont deux composantes : la première intéresse les disparités entre les différentes disciplines alors que la seconde s'attache aux différences de dotation d'un établissement universitaire à un autre pour une même discipline préparant aux mêmes diplômes nationaux. Le premier type de disparités peut être aisément mis en évidence mais il est difficile d'adopter à son sujet une attitude normative car les formes, les contenus et les habitudes pédagogiques y sont différents.

Il est par contre possible d'envisager une attitude normative pour les disparités interétablissements à l'intérieur d'une même discipline. Dans la mesure où ces établissements préparent à des mêmes diplômes nationaux et dans la mesure où l'on souhaite que les étudiants soient dans une situation d'égalité pour leurs préparations, on devrait donc s'attendre à ce que les dotations en personnel¹ et en moyens soient "unifiées" entre les différents lieux d'enseignement. Le texte critique le critère du taux d'encadrement ou de la dotation proportionnelle pour utiliser celui de la couverture des charges pédagogiques normatives dans la préparation des diplômes. L'utilisation de ce critère permet de mesurer la surdotation ou la sous-dotation des établissements par rapport à la référence établie et à mettre en évidence une typologie fondée sur l'ancienneté et la taille de l'établissement.

¹ Tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Il est bien évident que nous ne mesurerons l'aspect qualitatif, qu'à l'aide des différents grades des enseignants.

INTRODUCTION

Pour assurer sa production - l'output diplômé - l'université dispose de deux inputs complémentaires à savoir les étudiants et les personnels enseignants. Et l'on s'accorde en général pour affirmer que la qualité de l'output est en étroite corrélation avec le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'étudiants. Or le taux d'encadrement au niveau de l'enseignement universitaire n'est pas l'objet d'une définition aussi normative qu'il ne l'est en général au niveau des enseignements primaire et secondaire. Nous allons donc dans ce texte tout d'abord fournir une mesure de ces taux d'encadrement et ensuite montrer quelles sont leurs variations suivant que l'on s'intéresse à telle ou telle discipline et suivant que l'on est situé dans telle ou telle ville universitaire.

Notre analyse, centrée sur l'année universitaire 1976-1977, procède de deux sources statistiques principales. Tout d'abord le nombre d'étudiants nous est fourni par les publications du Ministère de l'Education¹. En ce qui concerne les enseignants nous avons utilisé les statistiques collectées dans le cadre de l'enquête G.A.R.A.C.E.S. effectuée par le Ministère des Universités. Ces statistiques ont le mérite de donner, pour la même année universitaire (1976-77), pour chaque catégorie d'enseignants des statistiques par établissements universitaires et par grande discipline simultanément. Pourtant ces

¹ Note d'information n° 77-07 (SEIS) : "Effectifs de la population universitaire en France à la rentrée de 1976-77".

statistiques ne prennent pas en compte ces personnes physiques mais retracent le potentiel en personnels enseignants affecté à telle ou telle discipline dans chacun des établissements universitaires. La correspondance entre le potentiel d'enseignants qui mesure la dotation en postes budgétaires affectés aux établissements et la réalité représentée par les personnes physiquement présentes n'est pas automatique dans la mesure où un certain nombre de postes peuvent être vacants¹. Ainsi les taux d'encadrement que nous allons établir sont des taux théoriques puisqu'ils s'appuieront sur cette notion de potentiel enseignants et non pas sur le concept de personnes physiques.

SECTION 1 - LA MESURE DE L'ENCADREMENT

Les statistiques G.A.R.A.C.E.S. permettent une classification des enseignants en cinq catégories : professeurs, maîtres de conférences, maîtres assistants, assistants et autres (regroupant notamment les postes de l'enseignement secondaire attribués à l'enseignement supérieur). De plus, ces statistiques proposent un découpage des études universitaires en six grandes disciplines : droit, sciences économiques, lettres, sciences, pharmacie et odontologie. La médecine sera donc exclue de notre analyse. Cette limite n'est cependant pas trop forte dans la mesure où l'enseignement médical de par ses spécificités propres n'est pas étroitement comparable avec les autres enseignements universitaires.

Certes ce découpage en six grandes disciplines ne permettra certainement pas d'avoir une vue très détaillée de l'encadrement à l'université. Il est cependant difficile en ce domaine de descendre au niveau de la filière d'enseignement : en effet de nombreux enseignants occupent des postes à cheval sur plusieurs filières.

¹ Auquel cas leur correspondance financière est attribuée aux établissements par l'intermédiaire d'heures complémentaires.

1) Analyse globale

Avant de proposer une mesure détaillée des taux d'encadrement, il est peut-être utile de rappeler quel est le nombre global d'enseignants à l'université et leur répartition dans chacune des catégories et dans chacune des disciplines.

POTENTIEL EN PERSONNELS ENSEIGNANTS EN 76-77

	DROIT	S. ECO	LETTRES	SCIENCES	PHARMACIE	ODONTOL.	TOTAL
Professeurs	373	151	536	683	157	384	2284
Maîtres de conférence	461	284	1550	1901	318	-	4514
Maître assistants	488	346	3062	5184	536	-	9616
Assistants	950	598	2542	3811	614	444	8959
Autres ¹	2	17	202	79	-	-	300
TOTAL	2274	1396	7892	11658	1625	828	25673

Cette première statistique permet de constater le poids relativement important des enseignants scientifiques qui représentent environ 45 % de la totalité des enseignants supérieurs (hors médecine).

Cependant, cette statistique n'a d'intérêt que dans la mesure où elle est rapportée aux effectifs étudiants permettant ainsi la mesure du taux d'encadrement. Nous obtenons alors les taux suivants :

	DROIT ²	S. ECO	LETTRES	SCIENCES ³	PHARMAC.	ODONTO.	ENSEMBLE
Taux d'encadrement	50,6	39,8	32,0	10,5	20,6	14,7	23,1

¹ Regroupent essentiellement les enseignants détachés du secondaire

² Non compris les étudiants en capacité mais étant compris l'enseignement de l'A.E.S.

³ Non compris les I.N.P. et les E.N.S.I.

Cette présentation générale des taux d'encadrement à l'université montre que, si l'on compte en moyenne un enseignant pour 23 élèves, il existe une très forte dispersion interfilière : l'écart le plus grand étant de 1 à 5 entre les sciences et le droit. Cette dispersion trouve une justification dans deux phénomènes complémentaires. Tout d'abord des économies d'échelle peuvent être réalisées dans certaines disciplines, notamment le droit, dans la mesure où l'enseignement au cours du premier cycle est généralement organisé en une seule filière. Cette première proposition permet certainement d'expliquer les différences de taux d'encadrement entre le droit et les lettres (une promotion de juristes étant en effet toujours plus nombreuses qu'une promotion de philosophes ou de latinistes). Cependant cette explication ne permet pas de comprendre la dispersion entre les lettres et les sciences, disciplines qui sont toutes deux organisées en filières. Une autre explication réside vraisemblablement dans le fait que le nombre d'heures d'enseignement est traditionnellement plus important dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines littéraires ou juridiques. Pourtant le lien de causalité de cette explication pourrait tout aussi bien être inversé à savoir que c'est parce qu'il y a plus d'enseignants qu'il y a plus d'heures de cours. Ainsi, les explications que nous avons exposées traduisent en fait des habitudes pédagogiques du système universitaire français.

Il est également intéressant de constater si cette dispersion interfilière est un phénomène de long terme ou si elle correspond à un phénomène tout particulièrement conjoncturel. Pour ce faire, nous pouvons reprendre ici une statistique établie par la direction du personnel du Ministère des Universités retraçant l'évolution du taux d'encadrement par discipline depuis 1928¹.

¹ La notion de personnels retenue dans cette statistique correspond aux personnes physiques. De légères distorsions apparaîtront donc dans les dernières années entre ces taux et ceux que nous avons calculés.

	ANNEE	DR.+S.ECO	LETTRES	SCIENCES ¹	PHARMA.	ODONTO	ENSEMBLE
TAUX D'EN- CADRE- MENT	1928-29	41	55	28	-	-	-
	1949-50	148	69	15	-	-	-
	1957-58	67	63	28	-	-	-
	1960-61	50	58	17	-	-	-
	1965-66	61	49	14	13	-	27,1
	1975-76	46	31	8	20	13	21,1

Nous retrouvons donc bien dans ce tableau des taux d'encadrement comparables à ceux que nous avons calculés (droit + sciences économiques : 46,5). En effet l'écart d'estimation sur la discipline scientifique réside dans la prise en compte des I.N.P. et des E.N.S.I. ayant généralement des taux d'encadrement meilleurs que ceux des universités.

Il est permis de constater à partir de ce tableau deux phénomènes. Tout d'abord les taux d'encadrement se sont constamment améliorés sur cette période et ceci quelle que soit la discipline². Cependant il faut noter que cette amélioration s'est opérée par l'introduction de l'assistantat dans le système pédagogique universitaire. Ainsi l'étude de la direction des personnels souligne que le taux d'encadrement sur cette période du corps des professeurs est resté pratiquement stable. Ensuite, il apparaît clairement que la dispersion des taux d'encadrement existe depuis longtemps et que l'on peut la considérer comme une donnée du système universitaire français.

2) Analyse détaillée

Nous avons, toujours à partir des mêmes statistiques, calculé ces taux d'encadrement pour chaque université : tableau pages 8,9
Ce tableau a le mérite de montrer clairement les disparités existant

¹ Y compris I.N.P. et E.N.S.I.

² Ce phénomène est moins clair pour droit et sciences économiques puisque le chiffre de 1975 est comparable à celui 1928.

entre chacune des universités et chacune des disciplines.
Qu'observent-on à partir de ce tableau ?

Il ressort tout d'abord que, pour une même discipline, il existe une grande dispersion autour de la moyenne.

ECART-TYPE ET COEFFICIENTS DISPERSION $\left(\frac{\sigma}{\bar{x}}\right)$
PAR DISCIPLINE

	DROIT	S. ECO	LETTRES	SCIENCES	PHARMA.	ODONTO.
Ecart-type	21,4	16,5	12,1	2,7	2,9	3,3
Coef. de dispersion	0,40	0,42	0,42	0,36	0,14	0,22

On observe ainsi une distinction très nette entre ces établissements à vocation littéraire et les établissements à vocation scientifique. Ainsi, les inégalités entre les établissements scientifiques sont toujours plus faibles que celles entre les établissements juridiques ou littéraires.

Cette statistique par université fait ressortir un phénomène assez en contradiction avec ce que l'on affirme généralement. En effet, il apparaît que les universités parisiennes sont globalement très mal dotées en enseignants : or généralement l'on s'accorde pour affirmer leur sur-dotation (comme en témoignent les récentes querelles à propos de la diminution des heures complémentaires affectées aux universités parisiennes). Certes, dans une certaine mesure, et notamment pour les disciplines juridiques et littéraires, peut jouer un effet de taille (et donc d'économies d'échelle possible). Néanmoins cette sous-dotation parisienne semble apparaître si on utilise ce type d'indicateur pour estimer la dotation à une université.

TAUX D'ENCADREMENT

UNIVERSITE	DR.+ AES	Sc.ECO.	LETTRES	SCIENCES	PHARMA.	ODONTO.	TOTAL
Aix I	-	-	31,2	9,2	-	-	} 20,3
Aix II	-	62,8	7,4	8,6	22,2	11,1	
Aix III	37,2	18,8	53,9	8,5	-	-	
Avignon	-	-	23,7	9,6	-	-	
La Réunion	28,1	14,1	30,9	10,1	-	-	22,4
Amiens	50,1	27,6	24,8	8,5	25,1	-	19,7
Compiègne	-	-	-	9,6	-	-	9,6
Besançon	29,9	22,1	24,2	8,0	23,0	-	16,9
Bordeaux I	95,8	61,4	-	10,4	-	-	} 25,6
Bordeaux II	-	-	46,3	9,8	23,4	11,8	
Bordeaux III	-	-	30,2	7,1	-	-	
Pau	70,5	44,6	24,1	9,8	-	-	
Caën	29,4	34,8	23,1	7,0	25,1	-	17,6
Clermont I	35,6	32,3	-	-	18,5	12,5	} 15,5
Clermont II	-	-	20,4	7,3	-	-	
Dijon	33,1	26,9	22,7	10,5	17,8	-	18,9
Grenoble I	-	-	10,5	10,6	20,2	-	} 27,7
Grenoble II	67,5	28,4	28,9	29,3 ¹	-	-	
Grenoble III	-	-	27,7	-	-	-	
Chambéry	90,2	19,9	28,5	8,1	-	-	
Lille I	-	33,6	14,0	11,1	-	-	} 33,1
Lille II	40,5	-	-	-	18,1	17,7	
Lille III	62,1	-	32,4	-	-	-	
Valenciennes	-	-	28,7	9,1	-	-	
Limoges	33,7	32,3	21,6	8,5	23,2	-	18,1
Lyon I	-	-	-	10,7	24,7	15,1	} 22,0
Lyon II	69,4	40,4	33,1	-	-	-	
Lyon III	48,4	20,1	20,3	-	-	-	
St Etienne	37,0	48,5	22,4	11,2	-	-	
Montpellier I	52,3	31,3	-	-	22,5	13,1	} 20,6
Montpellier II	-	-	-	11,6	-	-	
Montpellier III	48,8	-	24,6	-	-	-	
Perpignan	38,4	33,0	22,2	5,6	-	-	
Nancy I	-	-	-	11,7	18,3	10,9	} 18,4
Nancy II	34,1	36,3	22,1	-	-	-	
Metz	96,8	20,0	30,7	17,6	-	-	

¹ MASS uniquement.

Nantes	40,1	58,1	28,1	10,5	22,7	17,1	19,1
Angers	54,0	35,0	45,3	10,2	16,8	-	25,0
Le Mans	57,4	41,4	20,8	7,2	-	-	17,8
Nice	44,3	32,6	24,1	10,2	-	-	21,3
Toulon	85,7	17,5	-	9,9	-	-	32,7
Orléans	30,2	25,5	22,1	9,1	-	-	14,7
Tours	56,1	47,9	24,8	12,3	18,5	-	23,4
Poitiers	37,1	20,5	17,9	8,1	22,7	-	16,3
Reims	54,4	42,5	27,1	7,4	23,2	17,1	20,3
Rennes I	39,3	20,8	6,7	9,5	19,8	16,7	} 19,8
Rennes II	40,0	-	30,2	10,2	-	-	
Brest	32,0	29,8	19,8	8,2	-	-	
Rouen	45,0	26,4	26,8	10,5	17,3	-	21,0
Strasbourg I	-	32,8	35,5	9,1	14,6	11,8	} 19,1
Strasbourg II	-	-	23,1	-	-	-	
Strasbourg III	39,1	36,1	10,0	-	-	-	
Mulhouse	-	-	17,6	6,0	-	-	10,3
Toulouse I	64,0	52,4	-	-	-	-	} 23,7
Toulouse II	-	-	29,4	5,5 ¹	-	-	
Toulouse III	-	-	-	12,2	22,5	16,4	
Antilles							
Guyane	67,5	53,6	34,7	9,9	-	-	36,9
Paris I	38,6	70,9	34,9	20,1	-	-	} 28,2
Paris II	58,5	67,7	23,0	-	-	-	
Paris III	-	-	59,1	-	-	-	
Paris IV	-	-	38,4	-	-	-	
Paris V	-	-	33,7	-	17,0	12,2	
Paris VI	-	-	-	10,6	-	-	
Paris VII	62,4	-	43,0	15,9	-	23,0	
Paris VIII	125,0	74,7	71,5	105,8	-	-	
Paris IX	19,1	37,1	-	9,8	-	-	
Paris X	70,3	48,1	25,5	8,1	-	-	
Paris XI	75,2	-	-	10,2	21,3	-	
Paris XII	51,3	67,8	41,8	6,5	-	-	
Paris XIII	63,7	74,3	55,1	12,0	-	-	

¹ MASS uniquement

Enfin, il n'est pas rare de constater des écarts importants de dotation entre deux universités d'une même ville enseignant une discipline identique. C'est le cas notamment en sciences économiques pour Aix III et Aix II, Lyon III et Lyon II, entre Paris III et Paris IV pour les lettres... On peut alors s'interroger sur la rationalité des étudiants choisissant dans ces villes l'université la moins dotée. En effet, s'il est bien certain que l'information concernant ce problème est loin d'être parfaite, il n'en est pas moins vrai que les étudiants (notamment les inscrits du deuxième cycle) ont une bonne connaissance du fonctionnement de leur université. Les arbitrages s'effectuent-ils alors sur des critères moins strictement économiques : position de l'établissement dans la ville, couleur politique, "style de vie de l'université"... [Seule une enquête détaillée permettrait de comprendre ces phénomènes].

- La qualité de la dotation

Nous avons jusqu'ici envisagé la dotation dans son ensemble, c'est-à-dire que l'on n'a pas tenu compte de la qualification de chacun des enseignants. Or le tableau nous montre dans quelle mesure les qualifications sont différentes suivant la discipline envisagée.

REPARTITION DES QUALIFICATIONS DANS CHAQUE DISCIPLINE

	DR.+AES	S. ECO.	LETTRES	SCIENCES	PHARMA.	ODONTO.	ENSEMBLE
Professeurs	16,4 %	10,8 %	6,7 %	5,8 %	9,6 %	46,3	8,8
Maître de conf	20,2 %	20,3 %	19,6 %	16,3 %	19,5 %	-	17,5
Maître assist.	21,4 %	24,7 %	38,7 %	44,4 %	32,9 %	-	37,4
Assistant	41,7 %	42,8 %	32,2 %	32,6 %	37,7 %	53,7	34,8
Autres	5	1,2 %	2,5 %	0,6 %	-	-	1,1

La composition du corps enseignant est donc très différente entre les disciplines juridiques et économiques d'une part et les disciplines littéraires et scientifiques d'autre part. Ce tableau met clairement

en évidence les difficultés que rencontrent les enseignants du bas de l'échelle pour gravir les échelons. Il y a ainsi deux fois plus d'assistants que de maître-assistants en droit-sciences économiques. Il est évident, si l'on admet qu'un taux de rejet de un assistant sur deux est trop élevé, qu'une transformation de certains postes d'assistant en poste de maître-assistant est nécessaire.

On comprend également les difficultés qu'ont les maîtres-assistants de sciences pour atteindre les postes de maîtres de conférences puisque près d'un enseignant sur deux est un maître-assistant.

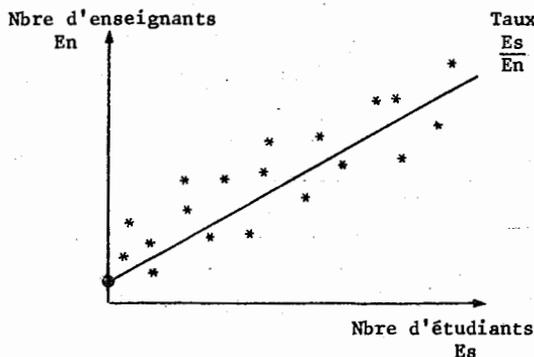
Cependant si l'on rapporte ces différentes répartitions en nombre d'étudiants, il ressort que le "mauvais" taux d'encadrement en droit et en sciences-économiques n'est pas dû à un manque d'enseignants de haut niveau mais plutôt à un manque d'assistants et surtout de maître-assistants.

D'autre part, il existe une dispersion non négligeable dans la représentation de chacune des qualifications enseignantes entre les établissements universitaires. Cependant, cette dispersion ne s'explique pas par la taille de l'établissement (coefficient de régression R^2 quasiment nul). Par contre, un certain lien apparaît entre le pourcentage de professeurs et maîtres de conférences dans le corps enseignant et l'ancienneté de l'établissement. De plus, ce lien est encore plus évident si l'on ne retient que les professeurs : ainsi il n'y a au total que 6 professeurs en lettres pour les établissements de Angers, Avignon, Antilles, Le Mans, Limoges, Metz, Mulhouse, Orléans, Reims, La Réunion, St Etienne et Valenciennes qui, pour cette discipline, peuvent être considérés comme des établissements de création récente. Or l'ensemble de ces établissements représente environ 14 000 étudiants, qui peuvent être comparés aux 10 663 étudiants de Toulouse II avec 27 professeurs et aux 18 000 étudiants de Paris IV pour 49 professeurs. Là encore donc, apparaissent des disparités d'offre d'éducation difficilement conciliables avec l'égalité des chances interindividuelles.

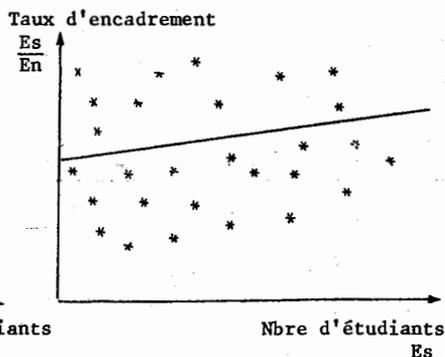
SECTION II - ANALYSE DE L'ENCADREMENT

Nous avons observé dans la section précédente que les taux d'encadrement étaient très différents d'une discipline à l'autre d'une part, d'une U.E.R. à l'autre à l'intérieur d'une même discipline d'autre part. Cependant, le point sur lequel nous voudrions insister dans cette section, concerne la nécessaire prudence avec laquelle il faut considérer ce critère d'affectation des moyens à une unité d'enseignement ou à une université. En effet la logique de l'utilisation du taux d'encadrement est celle de la *proportionalité*. Prendre en compte le rapport des étudiants aux enseignants (et s'en servir comme instrument de comparaison), *c'est implicitement faire une hypothèse très particulière* quant à la fonction de production de l'enseignement supérieur puisque cela revient à supposer que si le nombre d'étudiants double (ou est divisé par 2), le nombre d'enseignants doit doubler (ou être divisé par 2) pour maintenir le service à un niveau comparable en quantité et en qualité. Cette hypothèse implicite est fautive, car loin d'être parfaitement divisible, le processus productif de l'enseignement supérieur est caractérisé par une structure mixte, fixe ou quasi fixe quant aux enseignements magistraux, variable ou proportionnel quant aux enseignements de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Cette dualité complémentaire dans la définition pédagogique des diplômes nationaux a pour conséquence qu'il y a globalement des économies d'échelle assez substantielles impliquant qu'à égalité de service, les unités d'enseignement ayant peu d'étudiants doivent avoir des taux d'encadrement relativement plus élevés (pour assurer les cours) que les unités d'enseignement de grande taille.

Lorsqu'on examine la relation entre l'encadrement (nombre d'enseignants) et la taille de l'unité d'enseignement (nombre d'étudiants), on observe pour chacune des grandes disciplines une relation très forte de forme pratiquement linéaire avec un nombre d'enseignants très faible pour les unités de petite taille. (Type fig.1)



- Fig. 1 -



- Fig. 2 -

De façon complémentaire, lorsqu'on examine la relation entre le taux d'encadrement et le nombre d'étudiants (fig. 2), on observe une quasi absence de liaison (pente peu différente de 0, et très peu significative) attestant de l'indifférence du critère du taux d'encadrement et de la taille de l'unité d'enseignement, avec des variations "aléatoires" très importantes.

Globalement, et en dépit de fluctuations apparemment inexplicables, le critère du taux d'encadrement, semble bien être celui qui a été suivi, en moyenne, pour les affectations de postes aux universités dans le passé.

Cependant, si la situation existante semble plus ou moins s'ajuster sur le critère de l'encadrement moyen, cela ne constitue pas une référence "normative" convenable eu égard aux critiques que nous avons présentées concernant la structure mixte (fixe/variable) de la réalité pédagogique. Il est donc nécessaire, si on veut juger de l'efficacité de l'affectation aux différentes unités d'enseignement délivrant un même diplôme, de mettre en évidence une norme pédagogique définie par le contenu des diplômes d'une part, (qui impose un certain volume d'heures d'enseignement magistral et un certain volume d'heures de travaux dirigés et pratiques) et par des pratiques pédagogiques quant à la taille des groupes de TP/TD d'autre part.

A partir de la définition des diplômes nationaux préparés dans les universités, il est possible de déterminer, dans l'hypothèse d'égalité des services, quelle devrait être la composition du corps enseignant dans chaque unité d'enseignement compte tenu des effectifs localement inscrits pour chacune des spécialités considérées. Ce type de travail devrait être fait pour des disciplines relativement fines car la diversité des diplômes préparés dans une unité (ex : langues - anglais - espagnol - italien ...) est un facteur "d'alourdissement" du personnel enseignant et implique globalement un encadrement supérieur. Malheureusement, les statistiques dont nous disposons n'ont pas le niveau de désagrégation souhaitable, si bien que nous avons dû nous contenter de discipline relativement homogène. A titre d'exemple dans ce texte, nous analyserons le cas des études de sciences économiques pour montrer le type de résultats auxquels ce type de travail permet d'aboutir.

Dans une première étape, nous considérerons que chaque université dans laquelle est enseignée l'économie ne prépare, au niveau des deux premiers cycles, qu'à la maîtrise d'économie, comme si cette maîtrise ne possédait pas plusieurs options ou mentions (analyse, gestion, économétrie...). Les groupes de travaux pratiques sont supposés être constitués de 40 étudiants inscrits (mais en réalité d'un nombre inférieur d'étudiants présents - surtout dans le premier cycle) sachant que les cours magistraux sont dédoublés à partir d'un effectif de 800 étudiants inscrits¹. Enfin, nous avons supposé que les cours magistraux étaient donnés par des professeurs, maîtres de conférence ou maîtres-assistants, alors que les travaux dirigés étaient assurés par les assistants. Pour chacune des catégories d'enseignant, nous avons imputé un nombre d'heures correspondant à la définition de leur service statutaire.

Le tableau ci-après donne pour chacune des universités et pour la discipline économie, le potentiel regroupé de postes (occupés ou non) d'enseignants faisant des cours et d'enseignants faisant des travaux

¹ La taille du groupe de T.D. (au maximum 40 étudiants inscrits) s'est avérée être une variable assez discriminante quant à l'encadrement, alors que la taille du groupe pour un cours magistral (800 étudiants inscrits au maximum) semble moins importante dès lors que ce chiffre est supérieur à 400. En tout état de cause, les encadrements retenus constituent des normes arbitrairement définies qui pourraient aisément être changées.

dirigés. Il donne également les taux d'encadrement observés (pour les cours et pour les travaux dirigés) ainsi que les taux d'encadrement "normatif" compte tenu de la définition de contenu du diplôme et des effectifs scolarisés. Enfin les rapports des taux d'encadrement observés et théoriques sont proposés. Ces derniers chiffres caractérisent la qualité de la dotation en personnel pour l'économie dans chacune des universités. Si le rapport est supérieur à l'unité, l'université apparaît bien dotée, alors que si le rapport est inférieur à l'unité, l'université apparaît mal dotée dans la discipline sciences économiques. Les observations concernent l'année 1975-76.

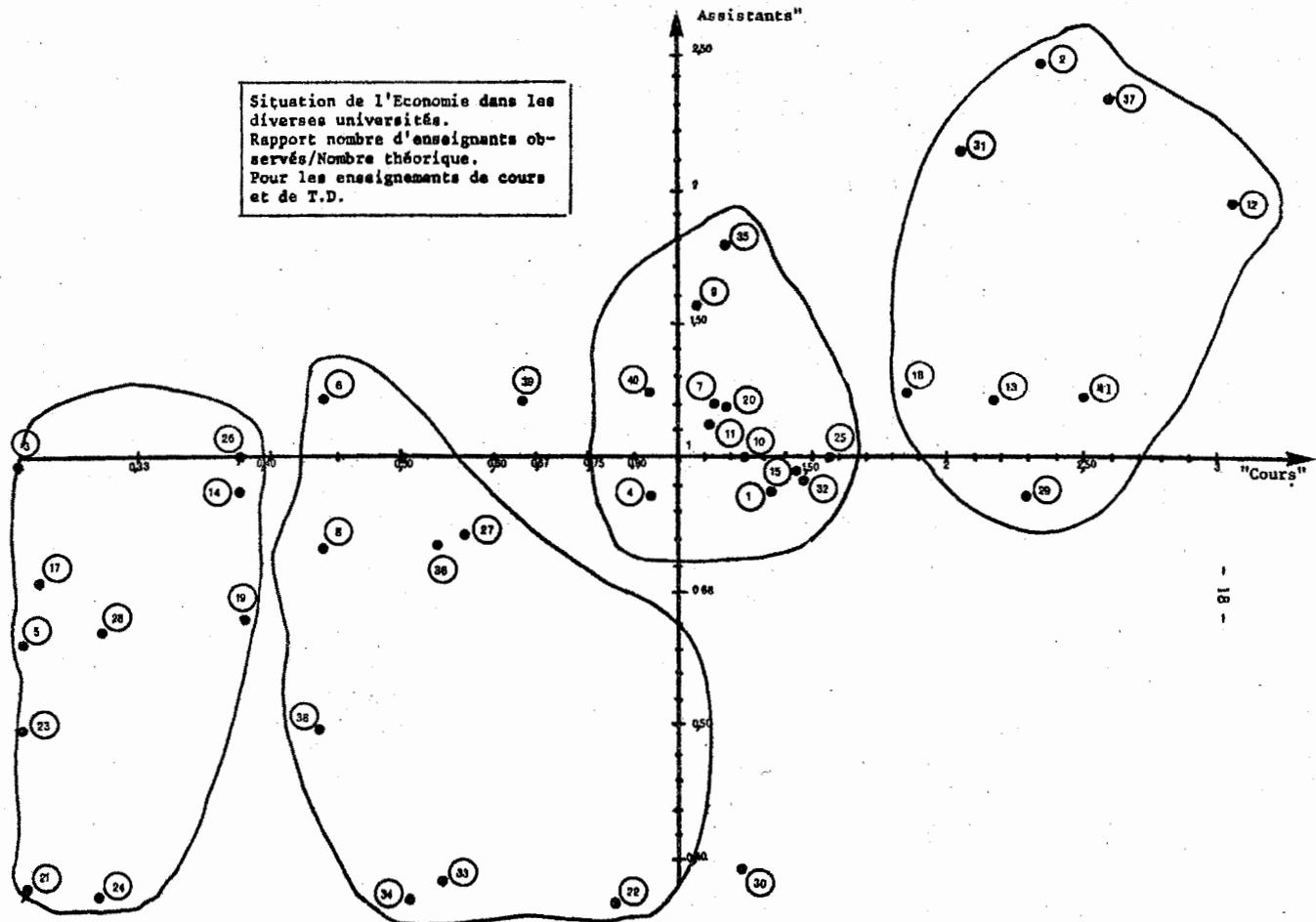
Les résultats concernant les dotations des différentes universités par rapport aux dotations théoriques sont représentés visuellement dans le graphique joint. Il apparaît alors très clairement que les dotations relatives sont très différentes, ou très inégales suivant les unités considérées, puisque pour les enseignants chargés d'assurer les enseignements magistraux, le rapport se situe dans la fourchette de 0,33 à 3, qui représente un écart considérable. De façon semblable, bien que beaucoup moins accentuée, les écarts ne sont pas négligeables en ce qui concerne les assistants. Il est également frappant de constater que la très grande majorité des unités se trouve concentrée dans les premier et troisième quadrans attestant d'une relative "homogénéité" de la dotation, les universités bien dotées en enseignants chargés des cours étant également bien dotées en assistants chargés des travaux dirigés.

¹ Alors que l'on pourrait prévoir une quasi-égalité dans la mesure où il existe une norme officielle d'encadrement pour ces enseignants.

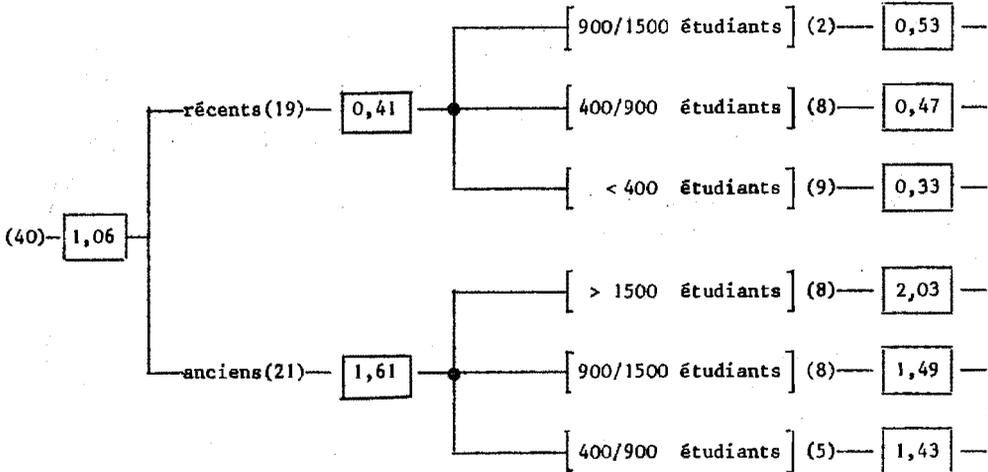
NOM DE L'UNIVERSI- TE	POSTES ENSEIGN. "COURS" (1)	POSTES ENSEIGN. "T.D." (2)	TAUX D'ENCADREMENT				DOT. RELAT COURS	DOT. RELAT T.P.
			"COURS" OBSERVE (3)	"T.D." OBSERVE (4)	"COURS" THEORI. (5)	"T.D." THEORI. (6)	RAP. COURS OBS/THEOR (5)/(3)	RAP. "T.D." OBS/THEOR (6)/(4)
Aix 2	22	14	51,2	80,4	70,4	70,4	1,38	0,88
Aix 3	38	22	15,5	26,7	36,7	65,3	2,38	2,44
Réunion	3	3	28,3	28,3	5,3	28,3	0,19	1,0
Amiens	15	8	37,3	70,0	35,0	62,2	0,94	0,89
Antilles	4	4	107,2	107,3	26,8	61,3	0,25	0,57
Besançon	7	6	41,1	48,0	18,0	57,6	0,44	1,20
Bordeaux 1	19	19	60,8	60,8	72,2	72,2	1,19	1,19
Pau	7	5	66,4	93,0	29,2	66,4	0,44	0,71
Caen	17	14	36,3	44,1	38,6	68,7	1,06	1,56
Clermont 1	20	11	36,2	65,9	45,3	65,9	1,25	1,0
Dijon	18	10	28,3	51,1	31,9	56,8	1,13	1,11
Grenoble 2	49	31	23,6	36,7	71,1	71,1	3,06	1,94
Lille 1	35	23	40,2	61,2	88,0	74,1	2,19	1,21
Limoges	6	6	67,5	67,5	25,3	57,8	0,38	0,86
Lyon 2	23	20	65,9	75,8	94,7	72,2	1,44	0,95
St Etienne	4	5	106,0	84,8	26,5	60,6	0,25	0,71
Montpellier 1	30	17	33,0	58,2	61,9	70,7	1,88	1,21
Perpignan	6	3	49,5	99,0	18,6	59,4	0,38	0,60
Nancy 2	19	15	46,8	53,3	55,6	68,4	1,19	1,15
Metz	2	0	20,0	-	2,5	13,3	0,13	-
Nantes	13	2	50,1	326,0	40,7	72,4	0,81	0,22
Angers	3	2	70,0	105,0	13,1	52,5	0,19	0,50

23	Le Mans	5	0	41,0	-	12,8	51,2	0,31	-
24	Nice	25	13	37,6	72,3	58,7	72,3	1,56	1,0
25	Toulon	6	4	29,2	43,7	10,9	43,7	0,38	1,0
26	Orléans	9	4	31,6	71,2	17,8	57,0	0,56	0,80
27	Tours	5	4	81,8	102,2	25,6	58,4	0,31	0,57
28	Paris 1	76	49	59,3	91,9	136,6	77,7	2,30	0,84
29	Paris 2	20	9	88,3	196,3	110,4	76,8	1,25	0,39
30	Paris 9	43	78	65,7	36,2	134,5	76,3	2,05	2,11
31	Paris 10	31	35	71,9	63,7	106,2	74,3	1,48	1,17
32	Paris 12	9	5	104,0	187,2	58,5	72,0	0,56	0,38
33	Paris 13	8	5	138,0	220,8	69,0	73,6	0,50	0,33
34	Poitiers	19	16	28,4	33,7	33,7	60,0	1,19	1,78
35	Reims	9	7	73,1	94,0	41,1	73,1	0,56	0,78
36	Rennes 1	41	28	20,6	30,1	52,8	70,4	2,56	2,33
37	Brest	7	3	46,8	109,3	20,5	54,3	0,44	0,50
39	Rouen	10	10	47,6	47,6	29,7	59,5	0,63	1,25
40	Strasbourg 1	15	14	53,0	56,8	49,7	72,3	0,94	1,27
41	Toulouse 1	40	23	33,5	58,3	83,7	70,5	2,50	1,21

Situation de l'Economie dans les
diverses universités.
Rapport nombre d'enseignants ob-
servés/Nombre théorique.
Pour les enseignements de cours
et de T.D.



Si on cherche maintenant à dresser une typologie de la dotation relative en postes différentes unités d'enseignement, (deux dernières colonnes du tableau) il apparaît que deux facteurs permettent d'arriver à une partition bien discriminante quant au critère retenu. Il s'agit en premier lieu de *l'ancienneté de l'université*¹, avec une opposition nette entre la dotation des universités de tradition et celles des universités ou des centres universitaires de création récente, et en second lieu de la *taille* de l'université dans la discipline considérée avec une dotation globalement d'autant plus satisfaisante que le nombre d'étudiants est important. Le graphique ci-dessous permet de visualiser la typologie et la différenciation entre unités d'enseignement qu'elle met en évidence.



Les chiffres encadrés représentent la dotation relative moyenne pour le personnel enseignant assurant les cours. Le critère ancienneté de la formation apparaît tout à fait prépondérant, le critère de la taille de l'université étant second. En effet, lorsqu'on compare des unités de même taille mais différant quant à l'ancienneté, on observe des écarts beaucoup plus importants que lorsqu'on compare

¹ Le critère d'ancienneté des établissements universitaires a été établi dans l'étude intitulée "Les effets de la modification de la carte universitaire - 1970-75". G. LASSIBILLE - A. MINGAT, J. PERROT, sont considérés comme anciens, les établissements universitaires existant en 1960.

des unités de même ancienneté mais de taille différente.

L'examen de ces résultats appellent un certain nombre de commentaires et permettent de tirer un certain nombre d'enseignements d'ordre politique. Dans une première étape, nous examinerons certaines conséquences de la diversité des dotations sur le fonctionnement des unités d'enseignement pour aborder ensuite des implications concernant des problèmes généraux d'organisation du Système universitaire.

Nous avons observé, pour l'enseignement de l'économie, que les universités étaient très diversement dotées, par rapport à la référence normative concernant la préparation de la maîtrise (sans tenir compte de l'éventualité de la préparation de plusieurs options ni de celle de l'existence de formations de 3ème cycle). Si on considère les formations apparemment bien dotées (avec le critère retenu), il serait abusif d'imaginer un gaspillage de ressources lorsqu'on observe que le nombre d'enseignants chargés d'assurer les cours est par exemple égal à 2 fois le nombre normativement défini. En effet, ces universités ont la possibilité de proposer plusieurs options à leurs étudiants ainsi que de mettre sur pieds des enseignements de 3ème cycle.

Dans le but de vérifier cette hypothèse, nous avons mis en regard le nombre de D.E.A. d'économie ou de gestion dans une université avec les disponibilités locales d'enseignants. Nous avons alors estimé le modèle suivant :

$$\text{D.E.A.} = - 0,664 + 1,9 \text{ Eff} + 1,1 \text{ EncR.} + \epsilon \quad [R^2 = 0,92]$$

(t=12,7) (t=3,8)

- D.E.A. - Nombre de D.E.A. habilités en économie ou gestion dans l'université
Eff - Effectif de 1er et 2ème cycle de l'université
EncR - Dotation relative en personnel enseignant chargés d'assurer des cours.

Cette estimation montre que le nombre de D.E.A. dépend significativement des effectifs étudiants en premier et deuxième cycles, attestant des difficultés que rencontrent les unités d'enseignement de petite taille, mais dépend aussi significativement de la disponibilité locale en personnel enseignant, qui assure la crédibilité de projets sur des thèmes différents lors des demandes d'habilitation. Une structure du même type explique l'existence d'options (analyse, économétrie, gestion...) au niveau de la maîtrise.

On met ainsi en évidence une des raisons du relatif échec de la politique de l'Etat en matière de carte universitaire au cours des 20 dernières années. En effet, on a observé, sur cette période, la création d'un nombre important de centres universitaires qui n'ont pas su attirer un nombre important d'étudiants ni par conséquent se développer et se situer à un niveau "concurrentiel" par rapport aux universités de tradition¹. Ainsi, on se trouve devant une situation de réciprocité dans laquelle les établissements universitaires nouvellement créés étaient insuffisamment attractifs en raison de leur manque de moyens et en raison du caractère incomplet et insuffisamment différencié de l'enseignement qu'ils fournissaient, sachant que la conséquence de leur attraction insuffisante a été une certaine pérennisation de leur handicap par rapport aux anciennes universités.

On a observé précédemment que les unités d'enseignement, généralement de création récente, étaient caractérisés notamment par une dotation relative inférieure à l'unité. Il faut alors noter que ces unités d'une part font appel plus souvent que d'autres à des prestations venant d'autres U.E.R. pour les cours optionnels et d'autre part obtiennent du Ministère des Universités un contingent d'heures complémentaires plus important relativement à leur potentiel enseignant disponible. Ainsi, si nous quittons maintenant le cas des économistes, mais qui représente vraisemblablement un exemple de ce qui se trouverait aussi dans les autres disciplines, on peut observer,

¹ G. LASSIBILLE, A. MINGAT, J. PERROT - *Les effets de la Modification de la carte universitaire* - 1955-1975 - I.R.E.D.U. - Janvier 1978.

toutes disciplines confondues, que la part des heures complémentaires en pourcentage du service statutaire normal est beaucoup plus élevée dans les centres universitaires que dans les universités constituées. De même, dans les petites universités, cette part est plus importante que dans les universités moyennes ou grandes¹.

A partir d'une enquête réalisée pour le compte de la Commission des Affaires culturelles du Sénat², on aboutit aux chiffres suivants, toutes disciplines confondues.

TYPE D'ETABLISSEMENT	H/SERVICE U = 1000 H	H.COMPL. U = 1000H	H.COMPL. /H.SERVICE %	PART DES H. COMPL/BUDG. D'UER %
Centre universitaire	57,8	56,7	98,0	19,3
Petite université	164,1	69,6	42,4	8,8
Université de taille moyenne	673,3	200,9	29,8	8,8
Grande université	1917,7	577,1	30,1	6,7

Le tableau atteste que les centres universitaires sont très insuffisamment dotés en personnel puisque le service des enseignants affectés à l'établissement ne couvre que la moitié des enseignements effectués. De plus, dans ces établissements une partie non négligeable des enseignements complémentaires est prélevée sur le budget propre des U.E.R. impliquant une réduction correspondante des utilisations alternatives (Achat de livres pour les bibliothèques de section, rémunération de moniteurs...)

Il est à noter également, que la part des heures complémentaires dans l'ensemble des heures d'enseignement est très différente suivant la discipline considérée, toutes tailles d'établissement confondues.

¹ Il est à noter que la nécessité pour les enseignants de faire des heures complémentaires, implique vraisemblablement une réduction du temps disponible pour la recherche.

² Cette enquête a été réalisée en commun par l'IREDU et le CREDOC.

DISCIPLINE	PART DES HEURES COMPLEMENTAIRES % DANS L'ENSEMBLE DES HEURES ENSEIGNEES
Médecine	9,4 %
Pharmacie	14,6 %
Sciences	12,9 %
Droit - Economie	48,3 %
Lettres	31,2 %
ENSEMBLE	23,0 %

Cette répartition caractérise la dotation en personnel enseignant comparativement aux contraintes d'enseignement à assurer avec des taux faibles dans les disciplines scientifiques et médicales et des taux élevés dans les disciplines littéraires et juridiques. Cette situation tient aux différences d'encadrement entre les disciplines ainsi qu'à l'évolution des effectifs dans chacune d'entre elles au cours des quinze dernières années. Ainsi, il est vraisemblable qu'au cours des années 50, la dotation en enseignants scientifiques s'est améliorée en raison des objectifs "expansionnistes" du plan, conjointement à une augmentation relativement très faible des effectifs. (La conséquence étant que le personnel actuellement en poste n'a pas de difficultés importantes à assurer les cours). Dans les U.E.R. médicales, il faut observer que les effectifs n'ont augmenté qu'en première année du fait du numerus clausus. Par contre dans les U.E.R. littéraires et juridiques, les effectifs ont augmenté plus rapidement et il est encore nécessaire d'avoir un recours important aux enseignements complémentaires.

CONCLUSION

A titre de conclusion de l'analyse que nous avons menée, il apparaît, en premier lieu, qu'il est excessif de considérer l'université française comme un ensemble indifférencié tant sont grandes les différences de dotations entre disciplines d'une part, et entre établissements universitaires pour une même discipline d'autre part. Ceci bien sûr est de nature à poser des problèmes dans la mesure où les universités délivrent des diplômes nationaux supposés être acquis dans des conditions semblables dans les différents lieux où ils sont délivrés.

Le second point important qui dérive des résultats obtenus est le caractère particulier de la fonction de "coûts" des universités, à savoir, *l'importance très grande que revêtent les coûts fixes dans la mesure des coûts globaux*¹. Ceci indique que le coût moyen par étudiant est d'autant plus élevé que la taille de l'établissement universitaire est petite. Il s'ensuit, par conséquent, que si toutes les universités étaient "normalement" dotées, le coût à la charge de l'Etat serait d'autant plus important que le nombre d'universités serait grand. On constate en fait que de nombreuses petites universités créées au cours des quinze dernières années ne disposent pas des moyens normaux pour assurer leur enseignement, alors que globalement la création de ces centres universitaires a eu pour conséquence d'alourdir le coût

¹ En fait, nous n'avons analysé que les personnels enseignants, mais nous savons par ailleurs que les coûts correspondant à ces personnels représentent une partie très importante des coûts totaux de l'Université (>80 %) sachant que les coûts autres et notamment d'administration ont également majoritairement un caractère fixe.

de l'enseignement supérieur¹.

Le développement de la carte universitaire depuis les années soixante a donc manifestement engendré un coût important pour l'Etat, mais n'a pas permis convenablement la suppression des handicaps géographiques à la scolarisation supérieure dans la mesure où les nouveaux centres, insuffisamment dotés, sont apparus insuffisamment attractifs aux étudiants².

On peut aujourd'hui encore, et peut-être surtout, alors que les crédits alloués à l'enseignement ne semblent pas devoir être augmentés, se poser la question de savoir si une allocation différente des ressources ne pourrait pas être plus efficace que celle qui est actuellement réalisée. En particulier, on peut se demander s'il ne serait pas souhaitable de regrouper en un nombre de lieux plus restreint, l'enseignement de certaines disciplines de sorte à améliorer la qualité de l'enseignement³ sans en accroître son coût. Cette situation n'est pas vraisemblablement sans inconvénient car elle impliquerait des déplacements plus grands pour certains étudiants, mais l'inégalité dans la qualité de l'enseignement (situation actuelle) ne paraît pas préférable à l'inégalité géographique d'accès, surtout que les handicaps pour les étudiants devant se déplacer pourraient être compensés par une adaptation du système de bourse. En effet, il serait nécessaire de moduler l'attribution des bourses aux étudiants, en tenant compte non seulement des critères sociaux (revenus et charges de

¹ Bien qu'il soit vraisemblable que d'autres facteurs aient contribué à l'alourdissement des coûts et que nous ne disposions d'aucune analyse de l'évolution historique des coûts de l'enseignement supérieur, on pourra remarquer que le coût unitaire de fonctionnement en francs constants (rapport du budget de fonctionnement en francs constants au nombre d'étudiants) a augmenté lors de la période de création d'établissements universitaires pour se stabiliser dans la période récente.

² G. LASSIBILLE, G. MINGAT, J. PERROT : *Les effets de la modification de la carte universitaire - 1955-1975*. Cahier de l'IREDU n° 25, janvier 1978.

³ Il serait bien sûr préférable que toutes les disciplines dans toutes les universités soient normalement dotées mais cela supposerait une modification sensible de la contrainte budgétaire.

famille) mais aussi des inégalités qu'engendre la structure géographique de l'offre d'éducation dans la mesure où les établissements sont ponctuellement localisés, alors que les étudiants sont répartis sur le territoire.

° °
°

TYPES DE PÉDAGOGIE ET ÉCARTS
DE RÉUSSITE SELON L'ORIGINE SOCIALE
AU DEUXIÈME CYCLE LONG

Y a-t-il une ou plusieurs façons
de "moderniser" la pédagogie ?

V. ISAMBERT-JAMATI

M.F. GROSPIRON

La réforme scolaire de 1975 s'est nommée elle-même "Modernisation du système éducatif". C'est à plusieurs égards qu'elle s'ajuste en effet à l'état économique, social et politique de la France contemporaine ; et si l'on s'intéresse non pas seulement aux définitions de structure mais aux méthodes préconisées et à la fonction enseignante, on aperçoit facilement là aussi toute la ligne "modernisatrice"¹. En sont témoins les *instructions*, qui discipline par discipline et classe par classe, accompagnent cette réforme². A côté d'un discours sur l'égalité et sur la culture commune, on y trouve des "objectifs comportementaux" plus précisément définis qu'auparavant. Objectifs qui reprennent souvent ceux que poursuivaient des "innovations", en Amérique et en Europe, depuis quelques années. Les rédacteurs mettent en avant "le maniement raisonné d'informations multiples", "la saisie méthodique de textes et de documents", la "prise de responsabilité dans un groupe" etc...

Pourtant la lecture sociologique de telles formulations d'objectifs, et des pratiques "modernisatrices" qui sont préconisées, n'est pas toute donnée. La démonstration de leur effet égalisateur ne l'est pas davantage. Une de nos études récentes, d'autant plus modeste qu'elle est centrée sur un type particulier d'"innovation", fournit peut-être des éléments de réflexion sur ces deux points.

Elle a porté sur ce que certains ont nommé "travail indépendant" mais ne s'est pas bornée à des établissements se réclamant de ce label. Etaient dans notre champ tous les cas où les fonctions respectives, par rapport aux élèves, de l'enseignant et des autres

⁰ J. MAUCORPS a contribué, avec sa compétence et son dynamisme irremplaçable, au recueil d'observations sur lequel nous nous appuyons.

¹ Disons, d'emblée que sous notre plume ce terme n'est a priori ni positif ni négatif.

² Elles n'ont pas toutes paru aujourd'hui, puisque la réforme est appliquée classe après classe.

sources de connaissance (conventionnellement désignées comme "documents") étaient redéfinies¹.

Bien qu'ils aient entre eux, on va le voir, d'assez grandes différences, ces enseignants ont en commun les principes suivants, fondés sur une critique de ce qu'ils estiment être les pratiques les plus fréquentes :

-au lieu de maîtriser à l'avance, au nom du programme et de leurs propres savoirs, tous les contenus pertinents, ils se mettent eux-mêmes en situation d'information devant des connaissances en train de s'élaborer. Ils guident les élèves dans le choix des sources et dans les méthodes de sélection ou de relevé ;

-plutôt qu'une progression presque immuable, ils suivent un ordre souple et multiplient les approches ;

-aux exercices conventionnels de communication (dissertations, exposés etc...) ils substituent - ou ajoutent - des formes plus ouvertes comme l'élaboration de dossiers, d'expositions etc...

Tout en prenant au sérieux ces méthodes, à coup sûr appelées à se développer dans une perspective de modernisation, nous souhaitons mettre à l'épreuve leur effet égalisateur, souvent avancé par ceux qui les ont adoptées : diminuent-elles l'écart entre la réussite des élèves issus de milieu populaire et celle des élèves d'origine privilégiée, et s'il en est ainsi, par quelles médiations ?

Pour un motif occasionnel lié à la convention de financement, notre observation a dû porter sur les lycées. Ce niveau scolaire n'est sans doute pas le plus pertinent du point de vue de la diversité de son public, puisqu'un peu moins de la moitié

¹ Cette étude a été menée avec l'aide financière de la DAGEFI 3, Ministère des Universités.

de chaque génération le fréquente, l'autre fraction entrant en activité ou recevant une formation professionnelle. Mais du moins offre-t-il l'avantage de s'achever par un examen national, le baccalauréat, grâce auquel l'on peut valablement comparer les "résultats scolaires" d'un sous-ensemble d'élèves à un autre. Pour simplifier les opérations, enfin, nous avons choisi une discipline commune à toutes les séries de baccalauréat, et à propos de laquelle le "travail indépendant" est assez souvent pratiqué : le français¹.

En principe la note reçue à l'épreuve de français du baccalauréat ne devrait évidemment pas être mise en relation avec la seule pédagogie de l'année même de l'examen ; mais puisque trouver un échantillon suffisant d'élèves formés pendant plusieurs années selon cette pédagogie était pratiquement impossible, le recours à la toute dernière année s'imposait. Plus sérieuse est l'objection suivante : parmi les enseignants volontaires pour pratiquer ces méthodes, un certain nombre se déclarent indifférents à la réussite institutionnalisée, prendre en compte des notes de baccalauréat, les comparer, c'est donc en quelque sorte, tester leur pédagogie selon une échelle qu'ils récuse. Nous avons néanmoins maintenu ce critère, puisque nous cherchions moins le degré de réalisation des fins subjectivement poursuivies qu'un résultat objectif du point de vue social : être ou non bachelier, et l'être dans de bonnes conditions ou non, joue sur les chances d'emploi, sur le niveau de rémunération, sur la position sociale, Les professeurs peuvent refuser cette préoccupation, mais les élèves, eux, surtout si leurs parents sont ouvriers, employés ou petits agriculteurs, y sont très rarement indifférents.

La proportion d'élèves définis par telle caractéristique et se situant dans telle tranche de notes (en l'occurrence l'une des

¹ Cette épreuve a lieu à la fin de l'avant-dernière année secondaire. Elle est notée de 0 à 20, mais les notes ont été converties en cinq palliers, du meilleur, A (14/20 et plus) au moins bon, E (6/20 et moins).

cinq tranches de valeur décroissante A, B, C, D, E) est un assez bon critère dans la perspective qui est la nôtre. Sur l'ensemble des candidats au baccalauréat, en effet¹, étant donnée la forte sélection antérieure, les chances d'être reçu, c'est-à-dire d'obtenir à l'ensemble des épreuves une note égale ou supérieure à 10/20, ne varient guère selon l'origine sociale. Les chances d'être affectée d'une "mention" (plus de 12, à savoir les tranches A et B dans notre présentation) augmentent en revanche fortement lorsqu'on va des enfants d'ouvriers aux enfants de cadres supérieurs. Nous nous demandions donc si cette inégalité devant les bonnes ou très bonnes notes était annulée dans les classes ayant pratiqué l'innovation qui nous occupe.

Nous avons retenu vingt-cinq professeurs "novateurs", enseignant dans six établissements, et obtenu les notes de baccalauréat de la quasi-totalité de leurs élèves (570). La composition sociale du public de ces établissements sera présentée plus loin.

Dès le premier contact nous avons perçu au sein de cet ensemble des parentés entre tels et tels beaucoup plus nettes qu'entre tels et tels autres, qu'ils enseignent ou non dans le même établissement. En première approche s'étaient ainsi dessinées quatre tendances - quatre sous-groupes d'enseignants - dont l'étude plus approfondie, exposée plus loin, devait un peu plus tard confirmer l'homogénéité. Dans la plupart des cas, au reste, se sont révélés des liens objectifs (institutionnalisés ou non) au sein des sous-groupes. La population comporte ainsi :

- un sous-groupe (1) de sept professeurs, répartis sur trois lycées,
- un sous-groupe (2) de onze professeurs, répartis sur deux lycées,
- un sous-groupe (3) de deux professeurs, répartis sur deux lycées,

¹ cf. PRECHEUR, J.C., *Les déterminants de la réussite au baccalauréat*, IREDU, Dijon, 1976.

-un sous-groupe (4) de cinq professeurs travaillant dans le même lycée.

Avant d'aborder l'analyse des pédagogies pratiquées, examinons la distribution des notes de français au baccalauréat selon l'origine sociale chez les élèves de chacun des sous-groupes d'enseignants. Il va de soi que le très faible nombre d'enseignants constituant certains sous-groupes interdit d'établir une relation certaine entre les notes obtenues et la pédagogie reçue. Mais les données présentées ici indiquent des pistes.

Chez l'ensemble des élèves du sous-groupe 1 les notes obtenues sont assez peu dispersées. Les très bonnes notes d'une part, les très mauvaises d'autre part ne représentent respectivement que 7 % de l'effectif. Cependant, plus du quart des élèves (26 %) est affecté d'une note inférieure à la moyenne.

Distribution des notes au baccalauréat chez les élèves du sous-groupe 1 (sachant que les notes classées A sont les meilleures, et celles classées E les plus mauvaises)

Ensemble N = 129	A 7 %	B 28 %	(A+B) 35 %	C 39 %	D 19 %	E 7 %	(D+E) 26 %
Enfants d'ouvriers (N = 32)	0	25 %	25 %	44 %	19 %	12 %	31 %
Enfants de couches mo- yennes (N = 56)	7 %	29 %	36 %	34 %	23 %	7 %	30 %
Enfants cad. sup. & Prof. lib. (N=41)	12 %	32 %	44 %	39 %	15 %	2 %	17 %

Ces résultats qui ne sont donc pas fortement hiérarchisés (moins que d'autres, on va le voir), et font penser à un effet tendanciellement égalisateur, sans omettre pourtant le dégagement d'une petite élite scolaire nettement issue de l'élite sociale (aucun élève d'origine ouvrière ne se situe en A) et d'un certain déchet scolaire, nettement issu des couches populaires (2 % seulement des élèves d'origine bourgeoise se situent en E). L'étude précise des options pédagogiques de ce sous-groupe d'enseignants essaiera de comprendre - dans la mesure partielle, où une telle inférence est justifiée - la structure de ces résultats.

Le sous-groupe 2, dans son ensemble, obtient de nombreuses bonnes et très bonnes notes, et moins du tiers de notes moyennes (C), ce qui est une particularité.

Distribution des notes au baccalauréat chez les élèves du sous-groupe 2

Ensemble N: = 275	A	B	(A+B)	C	D	E	(D+E)
	11 %	32 %	43 %	32 %	20 %	6 %	26 %
Enfants d'ouvriers (N = 108)	6 %	29 %	35 %	34 %	23 %	8 %	31 %
Enfants de couches moy. (N = 132)	10 %	35 %	45 %	35 %	17 %	5 %	22 %
Enfants de cad. sup. & prof. lib. (N = 35)	31 %	32 %	63 %	14 %	20 %	3 %	23 %

Pourtant non seulement les très bonnes notes sont hiérarchisées, mais elles ont une très grande fréquence chez les enfants de cadres supérieurs. Les très mauvaises notes, rares au total, sont à peu près aussi hiérarchisées que dans le sous-groupe 1 ; et le cumul des mauvaises et très mauvaises notes est particulièrement défavorable aux élèves issus de la classe ouvrière.

Les enfants de cadres supérieurs ont non seulement de nombreuses très bonnes notes, mais aussi de nombreuses notes "bonnes"

si bien que presque les deux-tiers d'entre eux, proportion exceptionnelle, obtiennent un résultat nettement positif. Pourtant à côté d'un petit nombre de notes moyennes, et d'un nombre infime de notes très mauvaises, ils connaissent une quantité appréciable de notes médiocres. Tout se passe comme si, parmi ces élèves qui travaillent dans de bonnes conditions, la grande majorité était privilégiée par les pratiques du sous-groupe 2, alors que quelques-uns, sans aller jusqu'à l'échec complet, étaient déroutés par tel ou tel aspect de cette pédagogie. Nous essaierons de comprendre cette structure de résultats.

Quant aux enfants d'ouvriers, on ne saurait prétendre qu'ils soient systématiquement défavorisés par cette méthode puisque, contrairement à ceux du sous-groupe 1, il leur arrive, même si c'est rarement, d'avoir une très bonne note, et puisqu'un peu plus du tiers d'entre eux obtient une note satisfaisante (A ou B). Mais la différence entre eux et les enfants de cadres supérieurs est ici considérable (X2 très significatif). Du côté des moins bonnes notes, ils se distinguent par une certaine fréquence des plus mauvaises, et le cumul "médiocre + mauvaises" est beaucoup plus fréquent chez eux que chez tous les autres (X2 également très significatif).

Ainsi la pédagogie du sous-groupe 2, stimulante il est vrai pour de nombreux élèves de toutes origines, produit cependant des écarts sociaux plus accentués que la précédente. Elle a en définitive un effet assez nettement élitiste dont nous essaierons de rendre compte.

La distribution des notes dans le sous-groupe 3 présente le contingent maximum de très bonnes notes. Ses notes moyennes sont nombreuses - et corrélativement les mauvaises et très mauvaises notes sont relativement peu fréquentes.

Distribution des notes au baccalauréat
chez les élèves du sous-groupe 3

Ensemble (N = 82)	A 16 %	B 21 %	(A+B) 37 %	C 48 %	D 10 %	E 5 %	(D+E) 15 %
Enfants d'ouvriers (N = 23)	4 %	22 %	26 %	52 %	13 %	9 %	22 %
Enfants de couches moy. (N = 31)	13 %	25 %	38 %	52 %	7 %	3 %	10 %
Enfants de cad. sup. & prof. lib. (N = 28)	29 %	18 %	47 %	39 %	11 %	3 %	14 %

Les très bonnes notes sont aussi fortement hiérarchisées que dans le sous-groupe 2 : les enfants des cadres supérieurs et professions libérales manifestent un privilège extrême, présentant de nombreuses très bonnes notes, et moins de mauvaises et très mauvaises notes que partout ailleurs - partageant ce dernier trait avec les jeunes originaires des couches moyennes. Pourtant, grâce à l'existence de nombreuses notes moyennes, les élèves d'origine ouvrière ne sont pas ici plus défavorisés que dans les deux sous-groupes précédents, même s'ils sont nettement défavorisés au sein du sous-groupe lui-même.

Le sous-groupe 4, enfin, se distingue de tous les autres par une très forte proportion, sur l'ensemble, de notes moyennes (plus de 60 %), proportion qui se retrouve d'ailleurs dans chacune des catégories d'élèves. L'absence complète de très mauvaises notes, dans chacune des trois catégories, est également très caractéristique.

Distribution des notes au baccalauréat
chez les élèves du sous-groupe 4

Ensemble (N = 84)	A 6 %	B 16 %	(A+B) 22 %	C 61 %	D 17 %	E /	(D+E) 17 %
Enfants d'ouvriers (N = 36)	6 %	19 %	25 %	64 %	11 %	/	11 %
Enfants de couches moyennes (N = 33)	9 %	15 %	24 %	58 %	18 %	/	18 %
Enfants de cad. sup. & prof. lib. (N = 15)	/	7 %	7 %	66 %	27 %	/	27 %

Les notes médiocres, relativement peu nombreuses, se répartissent selon une hiérarchie inverse de celle que l'on trouve habituellement : elles sont moins souvent affectées aux enfants des couches moyennes qu'aux enfants de cadres supérieurs et professions libérales et moins souvent encore aux enfants d'ouvriers¹. Quant aux bonnes et très bonnes notes, relativement peu nombreuses elles aussi, il est vrai (un peu plus d'un élève sur cinq au total) elles sont très rares chez les enfants de cadres supérieurs et professions libérales - qui n'en ont pas du tout de très bonnes - et plus fréquentes dans les deux autres cas. Les enfants d'ouvriers en obtiennent autant que ceux des couches moyennes.

Cette inversion des résultats par rapport au phénomène le plus courant, mérite, pensons-nous, une attention particulière, et notre analyse des démarches pédagogiques menées dans ces classes devra être très soigneuse.

° °
°

¹ Les effectifs concernés ne sont pas très élevés, mais le X² est significatif à ,02.

Volontaires pour contribuer à une innovation (depuis plusieurs années pour la plupart), et entretenant entre eux, par sous-ensembles, des liens assez réguliers, les enseignants étudiés sont des militants pédagogiques. A ce titre, on peut s'attendre à les voir pratiquer une pédagogie plus systématique que la moyenne des enseignants, et notamment à manifester une assez grande cohérence entre les principes et les pratiques. D'où la validité de notre tentative pour dégager au sein de l'innovation considérée, des types de pédagogie bien différenciés, que l'on mettra en relation (le terme "expliquer" serait trop fort) avec les écarts de réussite scolaire selon l'origine sociale.

Au cours d'entretiens répétés avec les trente enseignants retenus, et d'un assez grand nombre d'observations de leurs classes, nous avons dégagé les dimensions pertinentes suivantes, sur lesquelles on pouvait les situer. Chaque fois que c'était possible, nous avons identifié non seulement une intention ou un principe énoncés (A), mais aussi des pratiques et des actes manifestes (B). Si les effectifs d'enseignants concernés avaient pu recourir à des combinaisons multiples, obtenant donc une typologie plus fidèle, cette série de dimensions serait à proprement parler une grille. Elle est ici plus modestement un schéma :

/1) Sensibilité de l'enseignant à la composition sociale de sa classe

- 1 A1 - Pertinence, selon lui de la question
- 1 A2 - Jugement de valeur émis par lui sur telle fraction d'élèves en termes d'origine sociale
- 1 A3 - Explication donnée aux différences entre les élèves
- 1 A4 - Conscience d'une prédestination sociale
- 1 B1 - Mixité sociale des groupes de travail constitués
- 1 B2 - Appel aux ressources (matérielles, mais aussi culturelles) des familles

- 1 B3 - Pratiques d'évaluation des productions scolaires
- 1 B4 - Forme de la contribution au dispatching annuel des élèves, pour l'année scolaire suivante.

2) Orientation éducative globale

- 2 A1 - Jugement de valeur sur l'organisation sociale contemporaine du point de vue de la division technique et sociale du travail
- 2 A2 - Jugement de valeur sur la prégnance de modèles sociaux standardisés
- 2 A3 - Attitude à l'égard de l'importance respective de la fonctionnalité et de l'hédonisme
- 2 B1 - En évoquant auprès des élèves ce que sera leur vie d'adultes¹, degré de pouvoir ou de dépendance envisagé et valorisé ou déploré
- 2 B2 - En évoquant auprès des élèves ce que sera leur vie d'adultes, incitation à la conformité ("otherdirectedness") ou à l'individualisation, l'"originalité".
- 2 B3 - En évoquant auprès des élèves ce que sera leur vie d'adultes, incitation aux adaptations techniques et organisationnelles, ou à la recherche de "qualité de la vie".

3) Conception des savoirs et de la culture à mettre en oeuvre dans les lycées

- 3 A1 - Notion de culture servant de référence
- 3 A2 - Conception de l'élaboration et de la validité des savoirs
- 3 A3 - Orientation plus ou moins instrumentale de l'enseignement
- 3 A4 - Types de contenus souhaités
- 3 A5 - Signification principale de la langue, type de langue valorisé ; statut attribué respectivement à l'oral et à l'écrit

¹ Puisqu'il s'agit d'orientation globale, les "pratiques" font ici une grande place ... au discours ; mais certaines options de la troisième partie du schéma sont aussi en correspondance directe avec ce niveau-ci.

- 3 B1 - Place de l'enseignant dans la division du travail pédagogique ; rôle éventuel des élèves dans le choix des travaux
- 3 B2 - Mode d'appropriation des savoirs par les enseignants et les élèves
- 3 B3 - Capacités stimulées dans le travail scolaire
- 3 B4 - Contenus : types de textes étudiés
- 3 B5 - Choix des documents servant à l'analyse ; formes de communication utilisée dans la classe (avec ou sans évaluation).

A partir de ces dimensions d'analyse, notre objectif est donc double :

-vérifier l'existence de plusieurs types pédagogiques bien caractérisés, au sein de l'option globale "priorité au travail sur documents",

-rapporter (au moins tendanciellement, comme dans toute inférence sociologique) la structure des résultats scolaires obtenus aux caractères de la pédagogie pratiquée.

° °
°

-La sensibilité des enseignants à la composition sociale de leur classe

Se voulant un creuset social où, génération après génération, quelques jeunes de milieu modeste se mêlaient aux jeunes de la bourgeoisie et préparaient (avec bien des chances d'échec) leur mobilité, l'enseignement secondaire public français a longtemps vécu sur la fiction de la neutralité. Les enseignants y déclaraient volontiers qu'ignorer l'origine des élèves était gage de justice. On a pu montrer quel rôle de légitimation joue ce mythe, grâce auquel dans le discours, l'excellence remplace la bonne origine et aboutit, avec une objectivité apparente, à la même sélection.

Etant donné le problème posé ici, la position des professeurs étudiés sur la composition sociale de leur classe mérite analyse. Mais avant d'aborder la préoccupation des quatre sous-groupes d'enseignants en cette matière, il nous faut considérer la composition sociale effective de chaque sous-ensemble de classes.

Structure sociale du public de chaque sous-ensemble de classes :

	Sous- groupe 1 N=129	Sous- groupe 2 N=275	Sous- groupe 3 N=82	Sous- groupe 4 N=84
Enfants d'ouvriers	25 %	39 %	28 %	43 %
Enfants de couches moyen.	43 %	48 %	38 %	39 %
Enfants cad. sup., prof. lib., industriels	32 %	13 %	37 %	18 %
Ensemble	100	100	100	100

La répartition sociale n'est pas la même dans chacun des sous-groupes. Si le poids des couches moyennes est partout important, celui des deux autres catégories varie fortement¹. L'analyse aurait été plus aisée avec des répartitions semblables, mais nous n'avions pu contrôler à l'avance ce facteur. En toute hypothèse, la similitude des compositions sociales des groupes 2 et 4, alors que leurs résultats sont très différents les uns des autres, exclut l'éventualité d'une causalité propre de cette composition.

° °
°

¹ La présence d'un lycée technique dans chacun des groupes 2 et 4 contribue à cet écart. Mais la comparaison de sous-groupe à sous-groupe, pour une catégorie sociale donnée n'est pas invalidée, puisque nulle part une de ces origines n'est représentée en nombre infime.

Les codes qui figurent en marge correspondent aux dimensions de la grille d'analyse annoncée pp. 10, 11, 12. (voir page suivante).

I A1 Conformes au modèle esquissé plus haut, les enseignants du *sous-groupe I* ne veulent guère entendre parler de l'origine de leurs élèves. Quelques remarques énoncées par hasard révèlent pourtant le type de public auquel ils songent spontanément : "les méthodes traditionnelles, déclare l'un d'eux, n'ont pas besoin d'être exposées aux parents, puisqu'eux-mêmes les ont connues lorsqu'ils étaient lycéens ..."

I A2 Les parents d'élèves "normaux", attendus, ont donc reçu une éducation secondaire. Sont ainsi de fait hors du champ, même si aucune classification sociale n'est explicitement énoncée, une partie notable des 43 % de leurs élèves dont les parents appartiennent aux couches moyennes (tous ceux qui sont lycéens de première génération) et les 25 % de leurs élèves qui sont d'origine ouvrière ...

I A3 Lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences de réussite entre les élèves ces enseignants sont, il faut le dire, fidèles à leur "neutralité". Ils ne distinguent pas entre les élèves qui "sont à leur place" et les autres, mais incriminent des traits individuels (des élèves "complexés" par exemple) ou un malmenage scolaire, une pédagogie antérieure ayant lassé leur intérêt.

I A4 Enfin à propos de l'avenir des élèves, c'est sur les mérites scolaires qu'ils déclarent compter pour préparer la réussite scolaire.

I B1 et B2 Leurs pratiques vont dans le sens de ces convictions. Ils font largement travailler les élèves en groupes, mais la composition sociale de ces groupes ne les préoccupe pas. De fait, les groupes constitués sont très souvent assez homogènes, quand ce ne serait que par le jeu du "niveau" des élèves souhaitant collaborer. De plus les ressources documentaires dont disposent les parents de certains élèves sont volontiers à la base du travail organisé. L'appel direct à ceux des parents

qui le peuvent, pour une recherche de bibliothèque, pour que s'organisent dans le temps libre des réunions de préparation, pour que se fassent des travaux de photocopie ou même de dactylographie, est presque érigé en système. La justification en est la mise en commun de ressources, sans crainte d'encourager le vedettariat des élèves de milieu privilégié, au détriment des lycéens de première génération.

B3 Les pratiques d'évaluation, enfin, sont très importantes aux yeux de ces enseignants. Ils estiment en annuler le biais social par la rigueur des critères, et par la remise de l'opération entre les mains des élèves (l'"auto-évaluation").

Il s'agit, estiment-ils, de constats analytiques de compétences acquises limitées. *"L'évaluation nous a dit l'un d'eux, est l'acte pédagogique essentiel, car il suppose de la part des élèves une prise de conscience progressive des objectifs poursuivis, et même finalement la capacité de construire les tâches qui permettent de les réaliser et d'élaborer des critères pour vérifier qu'ils sont atteints"*. Enfin ils sont

d'autant plus confiants dans la neutralité sociale des modes d'évaluation mis en oeuvre qu'à l'évaluation des performances

B4 ils ajoutent volontiers l'évaluation de leurs propres méthodes. A partir de cette évaluation rigoureuse et neutre, ces enseignants tendent aussi à qualifier les décisions d'orientation concernant chaque élève de rationnelles et objectives : *"Le travail autonome est l'instrument d'une meilleure orientation, puisque le professeur cerne mieux les diverses capacités des élèves"*.

La note dominante de l'attitude de ce sous-groupe en matière de "démocratisation" est donc la confiance dans la neutralité sociale de leurs actes, une pédagogie rationnelle étant à leur yeux la plus juste possible.

l A1 et A2 Ce sont d'autres motifs qui amènent le sous-groupe 2 à refuser lui aussi la référence aux origines sociales des élèves. Récusant les catégories et les systèmes, ils veulent "s'adresser à chaque élève dans son originalité psychique et affective" selon l'expression de l'un d'entre eux, un de ses collègues espérant même "approfondir la relation (avec les élèves) jusqu'à la racine de l'individu". Plus que ceux des autres tendances, ces enseignants étaient irrités, dans les entretiens, par nos questions sur l'impact éventuel du milieu d'origine. Et si l'un d'entre eux n'en a pas rejeté l'hypothèse, c'est pour déclarer : "Il faut tenir compte de l'appartenance sociale dans la seule mesure où elle peut accentuer des blocages au niveau affectif". Les conditions familiales seront donc éventuellement prises en considération, mais sous l'angle des "cas".

l A4 Sur la prédestination sociale de leurs élèves, ils ont une position très arrêtée : hostiles au système socio-économique qui règne en France de nos jours, ils repoussent tout ce qui, à leurs yeux, le renforcerait, et notamment la recherche de mobilité sociale. Sous des formes diverses tous disent ne pas souhaiter "que les fils d'ouvriers deviennent cadres ou patrons". L'un d'eux déclare carrément : "la montée dans l'échelle sociale ne nous intéresse pas ; ce que nous voulons, à terme, c'est la révolution ; en attendant nous souhaitons former des individus qui refusent les objectifs du système".

l B1 Dans la constitution des groupes, ces enseignants s'interdisent toute intervention, y compris bien entendu en vue de la mixité sociale. Quant à l'appel aux familles - c'est-à-dire qu'on en ait ou non conscience, aux familles privilégiées - il est aussi courant de fait, que dans le cas pré-

l B2 -cèdent : "jamais mon fils ne m'a autant sollicité"
dit une mère d'élève, elle-même professeur.

I. B3 La réticence de ces enseignants devant toute catégorie se retrouve à propos de l'évaluation. Nous sommes très loin de la confiance du sous-groupe I devant des démarches rationnelles, et de leur adhésion à la "pédagogie par objectifs" et à ses contrôles ; *"si l'on veut tout évaluer, on finit par se donner des objectifs de plus en plus atomisés"*. Leur hostilité aux institutions leur fait aussi critiquer assez vivement le baccalauréat : *"qu'elles soient attribuées d'une façon traditionnelle ou d'une façon prétendue modernisée, les notes au baccalauréat n'ont aucune valeur"*. Ils voient en outre dans le pouvoir de noter un risque d'abus de la part des enseignants, et en usent eux-mêmes le moins possible.

I B4 A propos de l'orientation de fin d'année, enfin, ils se veulent le plus neutres possibles, d'autant plus, disent-ils, que seules les capacités intellectuelles sont prises en compte dans les pratiques habituelles.

Au total ces enseignants ont le sentiment d'une sorte de responsabilité personnelle sur le devenir des élèves, mais un devenir "de toute la personne", dans lequel l'équilibre affectif a la plus grande place. Le choix de la méthode d'acquisition est pour eux secondaires.

. .
.

I A1 Le troisième sous-groupe, on s'en souvient, est très peu nombreux. Mais c'est lorsqu'il s'agit de définir le public des lycées qu'il se distingue le plus nettement de tous les autres.

I A2 Ces enseignants sont loin, eux, de récuser la question : ils déplorent la "pseudo-démocratisation". *"Autrefois, déclare l'un d'eux, le recrutement était différent. Aujourd'hui entrent au lycée des enfants qui n'auraient jamais dû y entrer"*.

I A3 Les différences de réussite s'expliquent à leurs yeux par des caractères innés ("on est doué ou on ne l'est pas") mais les dons existent dans certaines familles : "je crois au capital génétique". Ils se permettent, il est vrai, d'afficher un mépris pour l'argent ("j'ai connu un fils de médecin richissime qui était un imbécile") mais le capital génétique est, selon eux, particulièrement élevé ... dans les familles universitaires : "c'est toujours chez les fils de collègues qu'on trouve une grande richesse intellectuelle".

I A4 Ils ne sont nullement tourmentés par la prédestination sociale, et reconnaissent travailler surtout pour les meilleurs : le travail documentaire ("les prépare à l'enseignement supérieur", et l'on nuirait aux bien doués en se mettant au niveau de ceux qui sont "défavorisés". A propos de ces derniers, le manche est jeté après la cognée : "pour certains, je pense qu'il n'y a rien à faire ...".

I B1 Ces enseignants ne font pas grand usage du travail par groupes. Mais dans les séances organisées ainsi, ils laissent se développer des groupes d'affinité qui deviennent vite, reconnaissent-ils, des groupes de niveau. Le vocabulaire de ce constat est caractéristique : "il se produit une décroissance" et "les bons élèves s'auto-sélectionnent, les autres décrochent". A nos questions sur l'appel aux ressources des

I B2 familles ils n'ont voulu répondre qu'en termes pécuniaires, avec une certaine dérision : "un journal, une visite, d'exposition, ce n'est pas cher, tout le monde peut le payer". Mais un peu plus tôt, l'un d'eux avait dit spontanément : "avec des enfants qui n'ont pas d'aide dans leur milieu, que peut-on faire ?".

I B3 Devant l'évaluation, ils ont une attitude très classique : pas de test fractionné par objectifs, mais des notes

globales considérées comme mesures légitimes de la valeur des élèves. Les résultats du baccalauréat sont valides à leurs yeux, et les échecs manifestent surtout les aberrations du B4 recrutement. L'orientation enfin, est toujours légitime si elle se fait en fonction de ce qui est ou non acquis.

L'attitude de ce sous-groupe (peu nombreux chez nos "novateurs" répétons-le) est donc assez sereinement élitiste, avec même une orientation préférentielle vers le renouvellement du milieu universitaire lui-même.

° °
°

I A1 Le *quatrième sous-groupe* a un point commun avec le troisième : il est convaincu que l'origine sociale des élèves est une composante majeure de la situation pédagogique. Mais son attitude à l'égard de la "démocratisation" est diamétralement opposée. Les enseignants qui le composent ont choisi d'exercer dans des établissements comportant de nombreux élèves de A2 milieu populaire, et le font savoir dès le premier contact.

I A3 Ils sont peu enclins à commenter les différences de réussite entre les élèves, mais lorsqu'ils observent l'échec de jeunes gens d'origine ouvrière, ils mettent l'accent sur les conditions de vie, ainsi que sur l'ignorance des méthodes de travail, qui font au contraire partie de la moralisation quotidienne chez les privilégiés. Aussi sont-ils préoccupés, on le verra plus loin, par "*l'apprentissage systématique des méthodes*" pour les élèves en difficulté. Enfin, tout en constatant que les chances de continuité sociale sont grandes, ils espèrent contribuer à rompre ce quasi-déterminisme, et insistent sur le rôle essentiel de l'école à cet égard.

I B1 Leurs pratiques se veulent en accord avec ces principes. S'ils constituent des groupes, c'est en partie, disent-ils, pour pouvoir s'occuper spécialement *"de ceux qui en ont le plus besoin"* pendant que les autres élèves travaillent entre eux. Mais l'organisation en groupes est également mise en oeuvre pour ses vertus propres, notamment pour rompre avec la relation exclusive entre le maître et chaque élève. Il s'agit, volontairement, de groupes qui ne sont ni fixes ni homogènes, les enseignants comptant dans chaque cas sur le haut niveau

I B2 d'exigence réciproque des élèves eux-mêmes. La question des sources documentaires est pour eux très importante. Ils sont sensibles au risque de privilégier certains élèves, qui par exemple possèdent telle collection ou font avec aisance telle ou telle démarche, ou encore sont conseillés pour consulter tel ouvrage. *"Il faut éviter, si séduisant que ce soit, de donner des recherches à faire en dehors du lycée : l'aide du milieu familial joue pour certains et pas pour d'autres"*.

Pour que les élèves disposent cependant d'une abondante documentation, ils font converger deux moyens : une action insistante dans leur établissement pour que le fonds documentaire soit bien alimenté, et le recours fréquent, à leurs frais, à la reproduction de leurs documents personnels.

I B3 L'évaluation des travaux d'élèves n'est pas pour eux sans problème. Non pas, comme leurs collègues du sous-groupe 2, parce que seul le qualitatif leur paraît important, mais parce que, disent-ils, même assez équitable, une note médiocre donnée individuellement risque toujours de décourager, ils préfèrent la note collective à la note individuelle.

I B4 Lorsqu'il s'agit des opérations d'orientation, enfin, ils sont moins à l'aise encore, puisqu'il s'agit de déterminer des places dans une hiérarchie d'établissements qu'ils n'approuvent pas. Ils essaient de faire prendre les décisions *"la plus favorables possible"* pour les élèves en difficulté ; auprès des jeunes eux-mêmes, ils en marquent la relativité, tout en sachant que le sort est joué bien avant ce moment.

- Les orientations éducatives globales

La deuxième aire d'analyse des tendances pédagogiques chez les enseignants étudiés est moins spécifique que l'aire précédente et que l'aire suivante. Mais *l'éthos* qui soutient leurs options resterait obscur sans une telle esquisse de leurs orientations sociales globales et de leurs objectifs à long terme. Quant aux pratiques correspondantes elles sont moins des actes pédagogiques particuliers qu'un discours aux élèves - dont on ne peut évidemment connaître la fréquence - sur leur avenir et sur leur devenir collectif. Ce discours ne sera évidemment pas analysé indépendamment des propos directement recueillis chez nos enquêtés.

2 A1 et B1 Par principe les enseignants du *sous-groupe 1* s'abstiennent de juger l'organisation sociale et les orientations politiques. Selon leur propre vocabulaire, la vie moderne entraîne "*un ensemble de contraintes*" et, "*ce ne sont pas les enseignants qui vont changer le système ; nous ne voulons pas jouer les Don Quichotte*".

C'est pourquoi ils prennent ce que, fidèles à la neutralité définie plus haut, ils appellent "*la société technicienne*" (dans laquelle chacun a des tâches précises et limitées à remplir) comme une donnée de base pour définir les hommes à former. Un de leurs élèves, dans un lycée technique, répercute leurs propos : "*Comme nous le dit M. X..., nous sommes destinés à devenir des techniciens, d'une manière ou d'une autre. Grâce à la forme d'enseignement que nous recevons en Français, nous saurons comment nos projets, les défendre*".

2 A2 et B2 Ils évoquent très souvent l'adaptation au changement comme une des conduites que l'éducation doit faciliter. Pourtant, animés en même temps par des convictions individualistes, ils voient dans les structures bureaucratiques un

risque de robotisation. Aussi souhaitent-ils que plus tard, grâce à la pédagogie développée avec eux, leurs élèves ne se contentent pas de subir : *"ils devraient parvenir à s'adapter aux situations qu'ils rencontreront avec le moins de frustrations possibles, parce qu'ils auront pris conscience des facteurs qui interviennent dans leurs choix"*. Mais même si lucidité et 2 A3 et B3 autonomie sont recherchées, c'est au sein d'une option majeure pour l'adaptation fonctionnelle.

° °
°

2 A1 et B1 Le sous-groupe 2 a une toute autre attitude politique. Ses membres se proclament résolument hostiles à la forme de société qui est la nôtre : *"c'est une société de consommation, qui nivelle les individualités, et masque les besoins authentiques sous de pseudo-besoins, avec de pseudo-satisfactions"*. Les media, si l'on n'apprend pas à les critiquer, sont à leurs yeux sources d'aliénation. De plus ils stigmatisent tout rapport hiérarchique qui prétend s'appuyer sur la technicité et ne sert, disent-ils, qu'à augmenter le pouvoir de quelques-uns et à réprimer les autres. *"Nous refusons de servir à renforcer la technocratie ; c'est au contraire une société auto-gestionnaire que nous voulons voir s'instaurer"*.

2 A2 et B2 Dans cette perspective, ils souhaitent que se développe chez les élèves une critique radicale, voire une révolte. La marginalité (même s'ils ne l'encouragent évidemment pas) leur fait moins peur que l'intégration. *"Nous voulons former des individus contestataires, qui refusent les objectifs et les valeurs du système en place"*. De plus l'accomplissement des désirs 2 A3 et B3 prime à leurs yeux sur la fonctionnalité. Mais le bonheur, qui a un côté spontané, doit aussi se fonder sur toute une formation culturelle : ils souhaitent *"préparer des hommes et des femmes capables de jouissances esthétiques à contre-courant"*.

Il va de soi pourtant qu'ils ne poussent pas ces aspirations à la limite : leur activité se déroule dans une institution publique, avec ses exigences, ses programmes, ses examens. Aussi déclarent-ils *"nous sommes quotidiennement et fondamentalement en pleine contradiction"*.

° °
°

2 A1 et B1 Les enseignants du *sous-groupe 3* se prononcent au contraire pour une organisation sociale nettement hiérarchisée, à condition que *"la supériorité et le pouvoir appartiennent à des hommes de valeur"*. Ces hommes de valeur, on s'en souvient, sont à leurs yeux pour la plupart bien nés, ayant hérité de dons. Que l'élite s'élargisse n'est pas, il est vrai, une mauvaise chose, mais un risque de *"nivellement par le bas"* est impliqué dans l'évolution sociale actuelle. D'où la préoccupation de former peu de jeunes gens, en les munissant d'une solide culture, en les *"élevant à un certain niveau"*. Préoccupation aussi de dégager parmi eux 2 A3 et B3 d'excellents cadres : *"il faut que chaque groupe de travail soit mené par un chef"*. Bref, sans extrapoler quant à leurs conceptions sociales globales, car ils nous ont plus parlé de leur classe, de leurs élèves *"remarquables"* ou *"traîne-la-patte"* que de la société dans son ensemble, disons qu'un certain élitisme fait partie de leur horizon.

° °
°

2 A1 et B1 Les membres du *sous-groupe IV* n'appartiennent pas tous à une organisation politique, mais se reconnaissent d'inspiration marxiste. Leur critique de la société française est d'abord économique : elle porte avant tout sur le profit tiré par quelques-uns du travail fourni par la grande masse des producteurs. Ce n'est pas la division technique du travail

2 A2 et B2 qu'ils déplorent, mais ils la voudraient désaliénée et source de solidarité. Ils regrettent le mercantilisme des relations, "ce monde où entre l'homme et l'homme ne subsistent que les deux exigences de la concurrence et du paiement comptant".

La science est pour eux, on y reviendra plus loin, un des éléments moteurs de la vie sociale. Mais, comme les autres composantes de la culture, elle est source d'inégalité. Alors qu'elle s'élabore collectivement et bien que sa fécondité sociale redouble si elle est partagée, disent-ils, elle tend dans la France d'aujourd'hui à être accaparée par quelques-uns.

2 A3 et B3 Pensant à la conduite à venir de leurs élèves, ils redoutent, comme le sous-groupe 2, le conformisme et la suradaptation, D'où le désir de développer chez eux les moyens intellectuels de la critique, notamment à l'égard des mass media. Mais à la différence du même sous-groupe, ils rejettent l'idée d'une éventuelle marginalisation de ces jeunes. Ce qui importe pour eux (mais qu'ils ne présentent aux élèves qu'avec discrétion), c'est que plus tard ils puissent agir en vue d'une transformation socio-politique.

Ainsi désaliénation et lutte contre les inégalités scolaires constituent les objectifs majeurs de ces enseignants.

° °
°

-La conception des savoirs et de la culture à mettre en oeuvre dans les lycées

3 A1 Le sous-groupe 1 parle plus de ce que, pour lui, la culture n'est pas, que de ce qu'elle est : "est-il tellement gênant, dit un de ses membres, que nos élèves quittent le lycée avec des lacunes dans leur culture ?". Refusant tout ce qui évoque

"l'acquisition d'un bagage", ces enseignants préfèrent en effet traiter en classe un nombre limité de thèmes, et le faire de façon systématique. Etre en mesure de choisir parmi les multiples informations proposées de nos jours, de les hiérarchiser, c'est à leurs yeux un élément essentiel de la culture. "Il ne s'agit certainement pas, au premier chef, des grands auteurs" déclare un autre, rejetant à la fois ce qui donnerait le primat au passé et ce qui donnerait le primat à l'esthétiquement consacré.

3 2A Ces enseignants n'insistent pas fortement sur la notion de "savoir" ; mais lorsqu'ils évoquent l'élaboration des connaissances, c'est en termes de transformation rapide, par éclatement ou par élargissement et aussi d'accessibilité à condition de décomposer les problèmes, de travailler méthodiquement. D'où leur objectif majeur : "munir des élèves des 3 A3 moyens méthodologiques de compléter leurs connaissances, de les mettre à jour". Ils reprennent ainsi un principe qui était déjà¹ au coeur des préoccupations de nombreux professeurs entre les deux guerres : l'enseignement secondaire doit avant tout être instrumental. "Il ne s'agit pas, disent-ils comme leurs prédécesseurs, d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre".

3 A4 Certains de leurs propos, pris à la lettre, laisseraient entendre une indifférence à l'égard des contenus. "La pierre angulaire de l'enseignement n'est plus le contenu, mais l'autonomie des élèves" dit l'un ; et un autre : "Le devoir d'acquérir des connaissances se transforme chez nous en devoir d'acquérir des aptitudes". Mais la plupart ne minimisent pas l'accès aux connaissances, qu'il s'agisse des règles et des subtilités de la langue ou même de l'appréciation des oeuvres littéraires.

¹ V. ISAMBERT-JAMATI : *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, 1970.

3 A5 La langue, enfin, est vue essentiellement comme un code parmi d'autres, dont une bonne possession permet de participer utilement aux communications de la vie moderne.

3 B1 Le rôle de l'enseignant, dans ces classes, est celui d'un "animateur de recherche" et même d'un "expert en méthode". Dans une certaine mesure il est, au départ, maître de son action pédagogique puisque, grâce à sa compétence dans la discipline il définit les objectifs, et les tâches permettant de les atteindre. Mais une fois que les élèves sont au travail, son intervention est plus modeste. Il refuse d'être considéré comme le détenteur exclusif du savoir, et pourvoit les élèves, surtout à la demande, soit en connaissances di-

3 B2 rectement pertinentes (volontiers baptisées "informations", ce qui est très significatif) soit en indications de sources. "Les prestations des enseignants et des autres personnes, dit un enquêté, sont utilisées comme des ressources par les élèves ; à la limite l'enseignant est un document parmi d'autres".

3 B3 Il s'agit d'acquérir des méthodes pour critiquer et choisir : "l'élève draine toutes sortes d'informations dans son environnement culturel. Il nous appartient d'en faire un examen critique, puis d'approfondir les questions". Et puisque leurs connaissances seront de toutes façons lacunaires en quittant le lycée, on espère que leur formation "leur donnera l'aptitude à combler d'eux-mêmes ces lacunes". Dans deux perspectives différentes, deux enseignants ont défini leurs objectifs à long terme ; pour l'un "nous voulons qu'ils deviennent des consommateurs avertis du savoir", ce qui suppose des connaissances élaborées ailleurs ; pour l'autre ces lycéens ont des chances au contraire de devenir des chercheurs, et il énonce "il faut susciter chez eux le goût, le plaisir de la recherche". Dans les deux cas, l'idée d'une distinction assez nette entre les concepteurs et les utilisateurs de savoir est présente.

3 B4 Les thèmes étudiés correspondent à un compromis entre trois exigences : les motivations des élèves, les programmes du baccalauréat, et le désir de faire analyser des textes qui, selon eux fournissent l'occasion d'une recherche importante d'information et d'un exercice intellectuel assez riche. Ils refusent par exemple de se laisser entraîner durablement vers des sujets *"présentant une forte tonalité affective, mais un faible intérêt culturel, comme la drogue, l'avortement, la psychiatrie"*. Ils en partent éventuellement, pour travailler de façon thématique, mais *"l'étude du thème introduit à la lecture d'un ou de plusieurs auteurs"*.

3 B5 La langue qui fonctionne le plus dans ces apprentissages, du moins à titre actif, est la langue orale, une grande place étant faite aux exposés. Mais la communication passe également par des schémas, des rassemblements iconiques. Les textes discursifs ne sont pas au premier plan des préoccupations, ce qui inquiétait quelques élèves interrogés, pourtant très favorables à la méthode considérée : *"nous n'apprenons pas vraiment à bien écrire"* ou même *"cela pourrait faire de nous d'excellents présentateurs de télévision, mais à d'autres égards, nous serons handicapés"*.

o o
o

3 A1 Les enseignants du sous-groupe 2 emploient plus volontiers que les précédents le terme de *"culture"*. Mais ils répugnent à définir un contenu culturel limité et, eux aussi, tout ce qui pourrait ressembler à un *"bagage"*. A la limite une culture, selon eux, est propre à chaque individu plutôt que partagée dans un ensemble social donné et produite par une histoire collective. Il s'agit d'un ensemble de curiosités, de jouissances et de capacités créatrices. L'accomplissement personnel, tout spécialement au niveau de l'imaginaire, est primordial ; l'enseignement littéraire doit le favoriser auprès de chaque élève. Accomplissement qui ne saurait être passif :

"il faut que l'enseignement devienne le lieu d'un faire et non plus seulement d'un dire".

3 A2 La conviction selon laquelle posséder des savoirs entraîne presque inévitablement abuser du pouvoir est chez eux très fondamentale. Dans la vie intellectuelle présente ou passée, ils sont plus attachés à la création (en particulier artistique) qu'à l'élaboration des savoirs. Plutôt que de mettre en avant la vérification, le cumul des acquis, les révisions théoriques, l'organisation des savoirs, ils plaident pour *"la libération de l'imaginaire"*.

3 A3 Ils ne déniaient pas à l'enseignement un certain caractère instrumental, mais ils refusent d'y voir une priorité. Les instruments, disent-ils, *"ne sauraient être au service de n'importe quoi, ni imposés à n'importe quel moment"*. Avant de fournir aux élèves des instruments, il faut attendre qu'ils en expriment le besoin : *"pour que l'élève fasse vraiment sienne telle ou telle technique d'apprentissage et pour que naisse en lui le désir de connaître, il faut qu'il passe par la création ; c'est à ce niveau que se rejoignent les domaines de l'affectif et du cognitif"*.

3 A4 Les *"grands textes"* peuvent aider à illustrer une recherche thématique, mais ils ne doivent être selon eux ni le point de départ ni le but. Les travaux *"de compilation"* sont également proscrits, les élèves souhaitant le plus souvent traiter des thèmes *"non scolaires"*.

3 A5 Quant au maniement de la langue, c'est pour l'expression de soi plus qu'à titre de moyen informatif, que ces enseignants souhaitent qu'il se perfectionne. Récusant les modes technocratiques de communication, ils refusent de former des jeunes gens en vue de résumer des rapports ou de rédiger des textes d'information. En cela aussi, ils sont très loin du sous-groupe 1. Au cours de nos entretiens, la simple allusion à la possibilité d'un usage professionnel de la langue les irritait.

3 B1 et 3 B2 Les pratiques de ces enseignants dans leurs classes sont dans la ligne des principes dégagés. Ainsi la division du travail entre professeurs de telle ou telle discipline est l'objet d'une vive critique, et ils remettent en cause la "spécialité" qu'ils doivent à leur formation universitaire. Ils reconnaissent disposer de savoir-faire instrumentaux qui sont propres à leur discipline, et avoir donc à la communiquer ; mais ils refusent d'être caractérisés comme détenant une compétence, de crainte que celle-ci n'écrase, dans un domaine donné, leurs partenaires du travail pédagogique (les élèves, mais aussi les collègues) et ne les amène eux-mêmes à se penser comme "le spécialiste". La pratique d'un enseignement en équipes professorales interdisciplinaires évite dans une certaine mesure, selon eux, cet écueil : chacun est obligé d'être modeste par rapport aux autres et, détail notable, avoue ses ignorances devant les élèves.

Dans le choix des thèmes, ces enseignants ont beaucoup de souplesse : *"ce que nous faisons se greffe sur la demande des élèves ... Les thèmes sont entièrement laissés à leur choix, le professeur choisissant le groupe auquel il participe, selon ses propres goûts"*. Mais à cela s'ajoute bien entendu *"un minimum de concessions au programme du baccalauréat"*.

3 B3 Les capacités à développer sont, selon eux, celles qui permettent au *"besoin de créer"* de se réaliser. A leurs yeux un tel besoin existe spontanément chez tous les hommes, mais les moyens pour qu'il y ait effectivement création ne viennent pas d'eux-mêmes et doivent être appris à l'école ; en aucun cas pourtant ces moyens eux-mêmes ne peuvent être vus comme neutres.

3 B4 En classe les sources sont multiples ; ni les plus scolaires (traités, encyclopédies etc...) ni les plus nobles du point de vue littéraire ne sont privilégiés. Le recours aux *"média"* est très fréquent, accompagné bien entendu d'une attitude critique, notamment lorsque s'y manifeste *"la société de consommation"*.

L'objectif consiste à susciter l'indépendance, à l'égard de ce qui est diffusé par toutes sortes de canaux.

3 B5 Le mode privilégié de communication est ici l'oral ; même lorsqu'un travail écrit est produit, il est rarement rédigé de façon discursive. Et surtout on ne se borne pas à la langue stricto sensu ; le recours non seulement au théâtre (langue plus bien autre chose) mais aussi à la musique et à l'expression corporelle, est très fréquent. Disposer de plusieurs langages, selon nos interlocuteurs, rend capable de s'exprimer avec beaucoup de richesse.

Faut-il noter que plusieurs facettes de "l'esprit de 68", - expressivité, non conformisme, suppression des barrières, non directivité - animent ces enseignants ? Dans le contexte d'aujourd'hui, cependant, il leur est très difficile de pousser cette logique jusqu'au bout. Ils sont en même temps fonctionnaires, travaillant avec un programme donné, obligés de tenir compte d'un certain cadre. Aussi aucun d'entre eux, disent-ils eux-mêmes, n'est en mesure de pousser jusqu'au bout la logique de ses principes : *"nous sommes écartelés et vivons une série de contradictions"*.

Ce sous-groupe se rapproche donc du précédent non seulement par la place faite au travail documentaire, mais aussi par ce qu'on pourrait appeler un certain formalisme. Formalisme plus intellectuel chez les uns, plus esthétique chez les autres ; mais dans les deux cas une distance est prise avec les programmes et même avec les contenus. Le contraste est grand, en revanche, à propos de la neutralité idéologique et politique, prônée par les premiers et rejetée comme nuisible (et d'ailleurs il-lusoire) par les seconds.

° °
°

Par une relative directivité, les professeurs du *troisième sous-groupe* (très peu nombreux) se distinguent nettement de ceux du premier et plus encore du deuxième. L'un d'entre eux a assez bien caractérisé leur position en nous déclarant : *"je fais du travail indépendant encadré"*.

3 A1 On nommerait volontiers *"classique"* ou *"traditionnelle"*¹ leur conception de la culture, vue comme un patrimoine dont l'importance est avant tout esthétique. Ce patrimoine comprend un ensemble d'oeuvres dont la consécration est parfaitement légitime. Ces enseignants refusent l'idée selon laquelle le classicisme serait nécessairement figé : *"pour moi, la littérature classique n'est pas lettre morte ; elle est en prise sur la vie. Mon objectif essentiel est de donner aux élèves le goût des oeuvres littéraires"*.

3 A2 Ils n'ont pas non plus la méfiance des précédents à l'égard des savoirs. Pourtant, étant professeurs de Lettres et tournés avant tout vers la sensibilité esthétique, ils se préoccupent assez peu de la façon dont ces savoirs sont élaborés, quel qu'en soit le domaine. Il s'agit en tous cas d'une activité de spécialistes et d'une activité cumulative, l'école ayant un rôle de diffusion : le travail pédagogique tend à cet égard vers *"l'assimilation des sommes cognitives déjà acquises"*.

3 A3 Ainsi les objectifs sont-ils principalement des acquisitions de contenus ; les aspects instrumentaux de l'enseignement, chers au sous-groupe 1, ne sont pas pour eux au premier plan. Comme le sous-groupe 2, ils récusent la neutralité des instruments, mais c'est au nom d'un système de valeur donné : leurs objectifs comportent l'intériorisation d'un ensemble d'appréciations culturelles ("le goût") et d'un certain nombre de connaissances. A titre de moyens, d'instruments, ils tiennent

1 Si nous ne prenons pas ces qualificatifs à notre compte c'est parce que nous savons qu'il y a des traditions et non pas une seule, et même des traditions depuis longtemps en lutte, dans l'enseignement secondaire.

3 A4 cependant aux *"bonnes habitudes de travail"*. De plus, le programme reste très présent dans leurs préoccupations, ce qui contribue à leur aversion pour l'éparpillement des thèmes : *"le baccalauréat est malgré tout une priorité"* disent-ils.

3 A5 Convaincus que certains modèles littéraires ont atteint une sorte de perfection, ils tiennent essentiellement à la langue écrite et à l'élégance du style. C'est une des raisons pour lesquelles un public *"tout venant"* les déroute : les élèves de milieu populaire ne manient aisément ni phrases complexes ni vocabulaire académique étendu. Or l'aisance langagière joue doublement à propos des oeuvres littéraires ; en amont pour les faire apprécier, en aval pour aider à s'en inspirer.

3 B1 Dans leur classe, ces enseignants font pourtant pratiquer le travail documentaire, nous ne saurions l'oublier. Mais ils semblent le voir comme une sorte de concession, un sacrifice aux nécessités d'un public qui ne va plus d'emblée vers les exercices difficiles, comme la jouissance raffinée de l'explication de texte.

Le professeur est pour eux un spécialiste, qui doit rester dans son domaine : une interdisciplinarité qui dépasserait quelques échanges occasionnels risquerait, estiment-ils de faire baisser la qualité des prestations enseignantes. Quant aux élèves, un certain choix parmi des thèmes et des oeuvres leur est offert, mais *"ils aiment bien qu'on les guide ... ils ont besoin de structuration"*.

3 B4 A titre d'organisation de la classe, le travail de groupes est ici peu fréquent ; il sert seulement à rompre parfois la monotonie, mais entraîne, d'après ces enseignants, de trop grandes pertes de temps : *"l'essentiel de la formation ne peut se faire que sur le mode individuel"*.

3 B3 Certaines des capacités à développer sont directement liées aux tâches scolaires qui viennent d'être définies : "*acquérir une certaine autonomie par rapport aux sources*" mais aussi mémoriser des connaissances : "*on ne retient bien que ce qu'on a cherché, puis appris, soi-même*". Les autres effets de l'action professorale sont beaucoup plus globaux : la jouissance esthétique, la familiarité avec un ensemble d'oeuvres et de modes de penser.

3 B4 Pour introduire à la lecture des grandes oeuvres, ils proposent des thèmes qui puissent rencontrer des motivations, des curiosités présentes chez les jeunes : à propos de l'argot, ils remontent au *Neveu de Rameau* ; à propos de la violence, ils font commenter *Guernica* et incitent à lire Baudelaire, Eluard, Vian.

3 B5 Quant à la communication des études réalisées, elle se fait le plus possible sous forme de dossiers, rédigés, qui forcent à la précision et à la cohérence de la pensée.

Au total, on pourrait dire que si les membres du sous-groupe 3 pratiquent bien une sorte de modernisation de la pédagogie, c'est une modernisation très modérée. Les exclure de notre champ eût cependant été arbitraire : au cas où le travail documentaire serait un jour ou l'autre prescrit de façon plus systématique qu'aujourd'hui dans les lycées, les réactions d'une partie notable des enseignants de Lettres ne seraient probablement pas éloignées de celles qui viennent d'être analysées.

° °
°

3 A1 Pour définir la culture que les lycéens devraient s'approprier le sous-groupe 4 se réfère surtout à une structuration aussi claire que possible des critères d'appréciation et des connaissances. "*L'enseignement, déclarent-ils en paraphrasant Montaigne, ne consiste pas à déverser un savoir ; c'est d'abord*

un effort pédagogique pour faire comprendre avant de faire apprendre". Or pour eux, comprendre c'est intégrer grâce à l'appréhension d'une structure. Mais plus que sur la définition du terme ils insistent sur la culture comme "bien possédé" par certains et "dont manquent" d'autres. Aussi sont-ils, comme leurs collègues du sous-groupe 3, favorables à l'existence d'un programme qui, pensent-ils, préserve le droit de tous les élèves à un certain nombre de connaissances. Ils souhaiteraient pourtant que ce programme ne se contente pas d'énumérer des questions, mais définisse plutôt des types d'acquisition.

3 A2 Les savoirs sont donc importants à leurs yeux, puisqu'ils procurent (ou devraient procurer) une certaine maîtrise de l'environnement. Se réclamant de la pensée de G. SNYDERS, ces enseignants réproouvent les tendances non directives : "Certains collègues, nous ont-ils déclaré, font basculer l'enseignement vers la non contrainte, la jouissance ...". Mais ils ne prônent pas la diffusion de savoirs figés : les savoirs actuels, obtenus déjà grâce à une sorte de "lutte avec des faits opaques", seront peut-être remis en question plus tard. La connaissance, pour eux, est dialectique, et la lutte pour l'obtenir est difficile, demande des efforts - mais, disent-ils "effort n'est pas synonyme d'ennuï". Quant à la conception selon laquelle le savoir est inévitablement source de pouvoir, ces enseignants la récuse d'une part en distinguant le rapport entre éducateur et éduqué d'une exploitation (employeur tirant un profit - salarié), d'autre part en insistant sur le principe : "Le savoir n'est oppressif que s'il refuse de se partager".

3 A3 Ils ne négligent pas la méthode, mais ne veulent pas s'en contenter : "apprendre à apprendre n'implique pas minimiser l'importance de ce que l'on apprend ; vidéos de leur contenu, les méthodes deviendraient des recettes". De plus, ils font figurer dans les apprentissages méthodologiques l'analyse idéologique des concepts, qui permet de situer socialement les instruments intellectuels.

3 A4 Le choix des contenus est donc capital : il est nécessaire de dépasser par exemple les intérêts suscités par certaines émissions de télévision, ou par d'autres médias - ce qui ne signifie pas les éliminer du champ. Ainsi au moment où nous avons observé ces classes, "*l'antipsychiatrie*", "*la bande dessinée*" faisaient l'objet d'un travail assez poussé.

3 A5 La signification qu'ils donnent plus précisément à l'enseignement du français, on a pu l'apercevoir, n'est pas au premier chef esthétique : la formation critique et la maîtrise de la langue leur paraissent essentielles. La langue, mais surtout ses divers registres : socialement utile, la langue soutenue ne doit cacher ni les usages les plus quotidiens ni les particularités de certaines écritures, depuis les transmissions techniques rigoureuses jusqu'à la poésie.

3 B1 Dans leur pratique pédagogique ces enseignants font certes une grande place au travail documentaire ; mais dans cette forme de travail ils sont très attentifs à la répartition des rôles selon les compétences. En débordant trop facilement les limites des disciplines - en pratiquant donc abondamment le travail "*interdisciplinaire*" - ils craindraient l'insuffisance d'"*approfondissement*". En outre laisser à un documentaliste le soin de constituer un fonds de textes et documents, et de faire choisir les élèves parmi ces sources d'information, ne leur paraît pas souhaitable¹. Estimant donc que "*chaque professeur doit se servir de sa propre compétence*" et "*assumer sa responsabilité*" ils font des propositions de thèmes - liées aux possibilités de sources -, négocient le choix "*aussi longuement qu'il le faut*" avec les élèves, et prennent de nouveau une assez grande initiative dans la façon de les exploiter. Sur tels et tels points, ils pratiquent le cours magistral, puis laissent la place

¹ Ce qui ne signifie pas qu'ils se contentent des conditions de pauvreté dans lesquelles ils sont parfois amenés à travailler : la question est celle de l'initiative respective de l'enseignant et du documentaliste.

au travail des élèves en classe, à partir du stock de documents qu'ils mettent à leur disposition, en excluant le plus possible, rappelons-le, l'appel aux ressources familiales des élèves, afin de ne pas introduire de disparité dans la participation.

Les phases d'autonomie sont donc encadrées : *"nous ne voulons pas de cette triste indépendance des élèves qui serait en réalité auto-suffisance"*. Par rapport à une tendance spontanéiste, ils se demandent : *"est-il certain que les goûts et les aptitudes soient donnés au départ comme faisant partie d'une personnalité déjà là, et qu'une éducation purement négative n'aurait pour objet que de laisser s'épanouir harmonieusement ? ... Laisser les élèves totalement libres revient à laisser une influence prépondérante aux déterminations sociales"*.

3 B2 Mais l'appropriation des savoirs par l'enseignant lui-même est loin d'être à leurs yeux chose faite une fois pour toutes : ils consacrent beaucoup de temps et d'efforts à la mise à jour de leurs propres connaissances (linguistique, sciences humaines appliquées à la production littéraire et artistique). Aussi est-ce en puisant dans leurs propres sources, toujours en cours de renouvellement, qu'ils constituent le fonds documentaire proposé aux élèves.

3 B3 C'est essentiellement la capacité de trier, de structurer, de critiquer non seulement du point de vue de la cohérence, mais du point de vue de la signification sociale, qu'ils voudraient exercer. Et ce, grâce à la fois à de nombreuses stimulations (les apports documentaires, les questions posées par les cours eux-mêmes) et à beaucoup de travail, on l'a vu plus haut.

3 B4 et B5 Les textes étudiés ne sont évidemment pas seulement ceux de la littérature consacrée : ces derniers ne sont pas absents des recueils, mais des textes (ainsi que toutes sortes d'images) tirés des média sont souvent les supports du travail

critique. Telle classe monte une exposition commentée à base de photographies, sur le rôle de la femme tel que le présentent les magazines ; telle autre élabore un dossier analytique et critique sur les bandes dessinées. La lecture des auteurs proprement littéraires se fait surtout à propos des thèmes étudiés d'Holbach, Rousseau, Chateaubriand, pour traiter de la nature par exemple. Une grande part du travail est chaque fois consacrée à la confrontation de points de vue contradictoires ou de réactions divergentes, afin de les identifier clairement. Enfin dès le choix des thèmes, puis dans la sélection des documents, ces enseignants sont particulièrement à l'écoute des élèves (nombreux dans leurs classes) d'origine ouvrière : toutes les fois qu'il est possible de partir de thèmes les concernant de près, puis d'utiliser une littérature qui traduit leurs conditions de vie, ce choix est prioritaire.

Si ce sous-groupe 4 n'est pas sans parenté politique avec le sous-groupe 2, contestant radicalement comme lui le régime économique et social que connaît la France (cf. le Chapitre "Orientations globales") il s'en éloigne en revanche nettement à propos des fonctions culturelles des lycées et des objectifs concernant les élèves de milieu populaire, pour qui, dans l'état actuel des choses, il ne refuse pas la promotion. Il a en commun avec le sous-groupe 1 l'accent mis sur la rigueur et l'organisation intellectuelle ; mais il en est très différent par l'importance donnée aux connaissances elles-mêmes, et par l'ancrage socio-politique de l'action pédagogique, par le rejet de l'adaptation et de la neutralité. Avec le sous-groupe 3, enfin, il partage le refus du formalisme, l'attachement aux programmes, mais il s'oppose diamétralement à lui, non seulement parce que le raffinement du goût n'est absolument pas essentiel à ses yeux, mais surtout parce qu'il essaie de se consacrer d'abord aux élèves les moins familiers avec la culture universitaire. C'est ce dernier trait, selon nous, qui les caractérise de la façon la plus saillante.

Pour résumer l'ensemble de l'analyse qui vient d'être présentée on peut très schématiquement (donc avec une tendance inévitable à forcer les caractères) tracer le tableau suivant. Sa dernière ligne propose de qualifier chaque type d'un terme qui, selon nous, désigne à la fois sa visée sociale globale et la tendance majeure de sa pratique enseignante. Il va de soi qu'il s'agit là d'une interprétation extérieure, et non du sens que donnent subjectivement les intéressés à leur action pédagogique.

	<i>Attitude à l'égard de la composition sociale de la classe et de l'orientation scolaire.</i>	<i>Orientation éducative globale (quels hommes former, pour quelle société ?)</i>	<i>Conception des savoirs et de la culture.</i>	<i>Rôle de l'enseignant, pratique de l'enseignement du français.</i>	<i>Qualification proposée pour désigner le type de pédagogie.</i>
SOUS-GROUPE 1	Composition sociale de la classe ignorée par volonté de neutralité. Espoir d'une orientation rationnelle fondée sur des évaluations de compétences.	Constat d'une "Société technicienne" dans laquelle une fois les contraintes connues, il faut réaliser une adaptation fonctionnelle.	Priorité aux instruments intellectuels qui permettent de choisir, classer et communiquer des informations.	L'enseignant est un expert en méthode et une source d'informations. Apprentissage de toutes sortes de codes et de l'aisance orale.	MODERNISTE
SOUS-GROUPE 2	Composition sociale de la classe ignorée par refus de contribuer à la promotion sociale. Pas de préoccupation d'orientation scolaire.	Rejet global de la "Société de consommation". Refus de l'intégration, primat donné à l'accomplissement des désirs et à la révolte.	La culture est avant tout source d'accomplissement des désirs et comprend la curiosité, l'imaginaire, la jouissance esthétique et la création.	L'enseignant catalyse la créativité, aide à la libération. Réalisations mettant en jeu l'expression (écrit, oral, mouvements corporels).	LIBERTAIRE
SOUS-GROUPE 3	Préférence pour un public déjà imprégné de culture de père en fils. Souhait d'une orientation sélective.	Regret devant le "nivellement" de la société actuelle. Souhait de dégager une élite qui dirigerait au mieux dans les différents domaines.	Etre cultivé c'est surtout avoir intériorisé un ensemble d'appréciations sur des oeuvres qui ont atteint une sorte de perfection.	L'enseignant initié au travail, aux efforts qui permettent le raffinement esthétique. Apprentissage d'une rédaction cohérente. Mémorisation des connaissances.	ELITISTE
SOUS-GROUPE 4	Priorité à la démocratisation de l'enseignement. Critique de l'orientation exigée par un système scolaire "de classe".	Critique radicale de société menée par l'argent et par la concurrence. Souhait de former une génération capable de transformer cette société.	La culture et les savoirs devraient permettre la maîtrise de la nature et la contribution à l'organisation sociale.	L'enseignant, ayant acquis des savoirs, en suscite la conquête par le plus grand nombre possible. Exercices de critique, notamment de critique idéologique. Structuration des acquis.	DEMOCRATISANTE

Grâce à des dimensions assez bien définies, les pages que l'on vient de lire vont, nous l'espérons, un peu plus loin que beaucoup d'analyses pédagogiques. Il n'en reste pas moins, comme nous en avertissions dès la page 10, qu'elles comportent des simplifications évidentes, en particulier parce qu'au lieu de faire varier la combinaison des divers éléments nos "*types supposent entre eux une parfaite solidarité*". Nous avons donc, dans une certaine mesure, construit des types idéaux. Pourtant notre démarche s'appuie sur un recueil empirique : dans notre population la forte parenté, dans les diverses dimensions, entre les membres d'un sous-groupe ressort bien de l'observation. Cette similitude qui nous amène à parler de "*cohérence*" des options pédagogiques, et qui même nous permettra de nommer nos types, vient pour une part de la rupture de tous ces enseignants avec les pratiques les plus fréquentes : parce que "*novateurs*" voire "*militants pédagogiques*", nos enquêtés tendant à avoir des projets et des pratiques particulièrement structurés. Nous avons pourtant, comment ne pas le remarquer, quelque peu privilégié les points communs et estompé les différences au sein de chaque type décrit : c'est à ce prix que notre lecture est relativement claire. On pourra aussi la juger simpliste ...

Ajouter à la relative naïveté de notre description la naïveté de l'"*explication*" des résultats des élèves par la pédagogie pratiquée frise peut-être la provocation. C'est pourtant ce qu'avec mille précautions (qui restent verbales, car seule une étude numériquement beaucoup plus étendue aiderait à trancher) nous allons faire pour terminer cette étude.

Enfin les données prises en compte ici, qui renvoient aux pages 5 et suivantes de ce texte, ne peuvent être interprétées sans se souvenir que lorsque les élèves sont en Première dans un lycée ils ont déjà été par deux fois sélectionnés : en 5^e et en 3^e. Or cette sélection n'est évidemment pas uniformément répartie : elle est d'autant plus importante que les élèves sont d'origine moins aisée : les lycéens

d'origine ouvrière sont "sur-sélectionnés".

Les enseignants "modernistes" se veulent non seulement efficaces en vue de l'adaptation fonctionnelle ultérieure de leurs élèves, mais socialement et politiquement neutres ; ils disent volontiers que cette neutralité évite de renforcer les privilèges. Pourtant l'accent qu'ils mettent sur les codes, sur le recueil et la critique d'informations diverses, pourrait faire craindre une forte sélectivité à l'égard de jeunes gens issus de milieux peu familiers des langages formels. Il en serait peut-être ainsi auprès d'enfants beaucoup plus jeunes, encore peu transformés par la fréquentation scolaire antérieure. Mais chez ces lycéens de Première (les meilleurs parmi les élèves de C.E.S.) cet effet n'est pas massif. Au contraire, non seulement les notes moyennes (C) sont d'une fréquence presque constante quelle que soit l'origine sociale¹ mais les notestés qui entourent la moyenne (B, C et D) correspondent dans toutes les catégories à plus de 85 % de la population. Cette concentration, y compris chez les élèves d'origine ouvrière, manifeste un certain caractère égalisateur des pratiques. Il n'en est pas de même si l'on observe les marges : 12 % des élèves originaires de la bourgeoisie réussissent très bien (notes dans la tranche A) alors qu'aucun élève dont le père est ouvrier n'est dans ce cas ; à l'autre extrême, 12 % des élèves dont le père est ouvrier sont sanctionnés par une très mauvaise note, contre seulement 2 % de ceux dont le père est cadre supérieur, les notes des élèves appartenant aux couches intermédiaires étant elles-mêmes, dans les deux cas, intermédiaires. Sans prétendre expliquer la distribution observée, l'on s'aperçoit que le formalisme pédagogique sous sa forme moderne met très à l'aise certains élèves socialement privilégiés, et très mal à l'aise certains élèves socialement défavorisés, tout en étant assez favorable à la majorité des élèves, sans distinction d'origine.

¹ Voir le tableau de la page 5.

Le sous-groupe "*libertaire*" souhaite donner à tous les moyens de s'exprimer et de contester l'ordre établi. On s'attendrait peut-être à voir les jeunes gens qui profitent le moins de cet ordre, ceux qui appartiennent aux milieux populaires, être ainsi particulièrement motivés. Or le cumul des notes mauvaises et très mauvaises (D + E)¹ leur est aussi défavorable ici que dans le cas précédent. Au refus, proclamé par ces enseignants, de jouer le jeu de la promotion semble correspondre une exclusion effective de certains élèves d'origine ouvrière. Quant aux très bonnes notes, (A) elles connaissent dans ces classes une hiérarchisation exceptionnellement nette : elles sont attribuées à 6 % des enfants d'ouvriers et à 31 % des enfants de la bourgeoisie... Dans ce cas la réticence de principe à l'égard de l'intégration se traduit finalement, il faut le reconnaître, par une surintégration des élèves déjà privilégiés, grâce par exemple à une mention au baccalauréat. Il est vrai qu'à côté de cette tendance majeure deux phénomènes marginaux sont à noter : d'une part quelques élèves d'origine bourgeoise (plus "scolaires" que les autres ?) semblent déroutés par cette libération et reçoivent de mauvaises notes ; d'autre part, parmi les élèves d'origine ouvrière se dégage une toute petite élite brillante qui n'existe guère ailleurs. Cette pédagogie de la liberté est aussi une pédagogie de l'excellence, qui de fait s'adresse préférentiellement à la majorité des élèves favorisés et à quelques élèves défavorisés.

Le sous-groupe qu'en fonction de ses professions de foi nous avons nommé *élitiste* n'obtient pas des résultats plus favorables à l'élite sociale que le précédent². On est même frappé de trouver dans ces classes de nombreux résultats moyens (C), dont le poids ne confirme pas l'imputation d'élitisme. Ces notes moyennes sont particulièrement nombreuses il est vrai chez les fils et filles

¹ Voir le tableau de la page 6.

² Voir le tableau de la page 8.

de cadres supérieurs (environ 40 %). Peut-être l'insistance sur l'effort, sur le travail, sur la mémorisation augmente-t-elle pour les élèves de toutes origines, les chances d'atteindre ce niveau qui ne correspond pas à du brio, mais à une réussite satisfaisante. Les mauvaises et très mauvaises notes sont assez peu fréquentes dans ces classes, ce qui confirme une nette efficacité pédagogique ; mais chez les élèves d'origine populaire elles pèsent assez fortement. Quant à la queue de classe, (ceux qui sont affectés des notes E) elle est ici nettement populaire, mais elle ne l'est pas plus que chez les "modernistes" et chez les "libertaires". Les très bonnes notes, elles, sont plus fréquentes que dans les cas précédents, et elles sont surtout le fait d'élèves privilégiés. Si l'accent mis dans ces classes sur le travail jouait en faveur de nombreuses notes moyennes, l'accent qu'on y trouve aussi sur la sensibilité esthétique, sur le raffinement gratuit et la culture classique, joue probablement en faveur d'un peloton bien fourni d'héritiers de la culture qui se voit attribuer de très bonnes notes. Sous cet aspect - mais sous cet aspect seulement - la qualification d'élitisme est confirmée par les résultats.

Qu'en est-il des effets du dernier sous-groupe, que nous avons appelé "démocratisant" en nous fondant là aussi sur les intentions exprimées par ses membres ?¹.

Déjà nombreuses dans le cas précédent, les notes moyennes (C) correspondent à près des deux-tiers des élèves dans ces classes, avec des variations négligeables d'une catégorie d'origine sociale à une autre. D'autres observations avaient déjà montré² que lorsqu'une action pédagogique réduit les écarts de réussite selon l'origine sociale, ce sont souvent les notes moyennes qui

¹ cf. le tableau de la page 10.

² cf. V. ISAMBERT-JAMATI : "Extension du public et baisse de niveau", *Revue française de Sociologie*, 1970.

se gonflent - d'où les lamentations de certains sur "*la baisse de niveau*", "*le nivellement par le bas*". On trouve ici, chez la majorité des élèves, un cas typique de cette tendance. La pédagogie pratiquée, qui assure à tout moment sa démarche, et par exemple n'encourage pas le ré-investissement scolaire des "*hobbies*" de certains élèves privilégiés, a peut-être pour résultat de réduire à une réussite moyenne des élèves qui auraient ailleurs une réussite plus brillante. Il semble qu'elle ait aussi pour résultat d'amener jusqu'à des notes moyennes des élèves d'origine populaire qui ailleurs seraient découragés par le ton, les allusions, la valorisation de la culture non-scolaire et pourtant prestigieuse. L'insistance sur le travail, sur les savoirs, sur le caractère progressif des acquisitions de connaissances leur est probablement favorable.

Les marges de cette distribution méritent, elles aussi, analyse. car la structure en est inhabituelle, Aucune très mauvaise note (E). d'abord, ce qui confirme un certain acharnement de ces enseignants pour éviter les graves échecs, quelles que soient les conditions de travail des élèves. Mais plus inattendu est le retournement des résultats lorsqu'il s'agit des notes assez faibles (D) ; elles sont particulièrement rares chez les enfants d'ouvriers, et particulièrement fréquentes (plus du quart) chez les enfants de cadres supérieurs¹. Les stimulations proposées, les points de départ de nombreux travaux thématiques sont ici, nous l'avons vu, choisis en pensant prioritairement aux élèves d'origine ouvrière. Il est possible que certains jeunes gens de la bourgeoisie subissent ces références culturelles avec une difficulté symétrique de celle que l'on décrit souvent chez les enfants d'ouvriers qui, eux, paraissent en effet être ici protégés

¹ Il faut pourtant tenir compte d'un élément dont nous ne pouvons mesurer exactement le poids, mais qui joue probablement un rôle : ce sous-groupe enseigne dans un lycée technique, et ne reçoit donc pas les meilleurs élèves issus de la bourgeoisie. Mais cette remarque sur la sélection s'applique aussi à une forte proportion des élèves recevant une pédagogie "libertaire", qui fréquentent un lycée technique et ont pourtant des écarts de réussite inverses.

de l'échec. Du côté des bonnes et même des très bonnes notes (A et B) on remarque complémentaiement la faible représentation de ces mêmes enfants de la bourgeoisie, décidément en retrait par rapport à cette tendance pédagogique. Les enfants d'ouvriers, comme d'ailleurs les enfants de cadres moyens, reçoivent de bonnes et très bonnes notes avec une fréquence normale, du même ordre que dans les trois autres sous-groupes. La particularité de ce cas n'est donc pas un succès exceptionnel des enfants d'ouvriers, mais une égalisation exceptionnelle au niveau des notes moyennes, plus un fléchissement inhabituel des ieunes issus de milieu privilégié.

Ce que nous avons aperçu de la pratique de ces enseignants, sans rendre compte dans le détail de ces structures comparées de résultats, permet du moins d'en comprendre l'allure.

° °
°

Il va de soi que nous ne prétendons pas avoir découvert le bon et le mauvais enseignement du français au lycée. Il va de soi aussi que le pouvoir de la pédagogie, modernisée ou non, se voulant ou non "*démocratisante*" est limité, et que l'interdépendance entre les contenus culturels, le travail pédagogique et la division sociale à l'école n'est guère entamée par telles et telles pratiques d'enseignement quels que soient les résultats obtenus aux examens.

Pourtant la pure et simple détermination des résultats scolaires par des facteurs antérieurs à l'école entraînerait une distribution de notes semblable, quelle que soit la pédagogie pratiquée, pour les élèves d'une origine sociale donnée. Dans le cas d'une entreprise de modernisation pédagogique comme celle que nous avons étudiée, il y aurait une totale récupération des effets sélectifs de l'école, dans l'ensemble des classes "modernisées". Or nos données présentent des variations importantes,

qu'il nous a semblé pouvoir interpréter grâce aux options pratiques des enseignants. Il valait sans doute la peine de le montrer, pour mieux saisir, à partir de là, aussi bien les limites de l'illusion pédagogique que celles du fatalisme sociologique.

• •
•

ANALYSE DE LA SCOLARITE

ET DES TRANSPORTS SCOLAIRES

Alain Mingat

Jean Perrot

ANALYSE DE LA SCOLARITÉ ET DES TRANSPORTS

Ce papier sera consacré à l'analyse de deux postes de dépenses particuliers, à savoir ceux relatifs à la scolarité et aux transports scolaires, la présentation jointe de ces deux types de dépenses étant justifiée par le fait que les facteurs spatiaux et de carte scolaire y jouent pour chacun d'eux un rôle explicatif important. Outre les aspects monétaires de ce problème, quelques mesures des coûts de transport évaluées directement en unités de temps seront proposées.

En ce qui concerne les dépenses de scolarité, il est nécessaire, comme nous l'avons déjà indiqué, de distinguer plusieurs notions. En premier lieu, il faut séparer la dépense et le coût. La *dépense* représente ce que perçoit l'établissement scolaire en provenance de la famille de l'enfant scolarisé -externe, demi-pensionnaire ou interne-, alors que le *coût* défalque de la dépense ce que la famille aurait du, en toute hypothèse -scolarité ou non- acquitter pour répondre aux besoins physiologiques de l'enfant. Ainsi, lorsque l'enfant bénéficie de services de restauration à l'intérieur de l'établissement scolaire, le coût est calculé en diminuant de la dépense acquittée par la famille le prix que la famille aurait payé pour un repas pris à la maison. La justification de cette opération réside dans la volonté de séparer au plan d'une comptabilité globale des postes de consommation des ménages les différentes destinations finales, l'éducation d'une part, l'alimentation d'autre part dans l'exemple choisi.

Si la distinction entre la dépense et le coût est maintenant claire sur le plan conceptuel, plusieurs types de complications apparaissent au plan empirique. La première concerne l'évaluation monétaire des repas non pris à la maison, et nous avons ici utilisé les estimations faites par l'I.N.S.E.E. sur les dépenses alimentaires des ménages. Une seconde difficulté pratique tient au mode de "paiement" par la famille des dépenses de scolarité et à son imbrication avec les bourses d'enseignement qui transitent par l'intermédiaire de l'administration de chacun des établissements scolaires. Ainsi, lorsqu'un élève est boursier, il ne perçoit de sa bourse que l'excédent de celle-ci sur les frais de scolarité si il y a excédent, sachant que sa famille ne paiera effectivement que le solde des frais de scolarité sur le montant de la bourse si ce dernier n'est pas suffisant pour "payer" la scolarité. On voit donc qu'au niveau de la dépense, il faut distinguer la *dépense réelle de scolarité* pour la famille -que cette dépense ait été assurée directement par la famille ou partiellement par la bourse- de la *dépense apparente de scolarité* qui n'en est que la partie visible effectivement payée en monnaie par la famille. Les résultats présentés portent toujours sur la dépense réelle de scolarité, le montant de la bourse étant comptabilisé séparément comme une ressource.

Ces précisions d'ordre général étant données, nous pouvons maintenant présenter les estimations obtenues à partir de l'enquête. Nous nous attacherons dans une première section à l'examen de la scolarité pour aborder ensuite celui des transports scolaires.

SECTION I - ANALYSE DES FRAIS DE SCOLARITE

Rappelons tout d'abord les chiffres globaux suivant le niveau éducatif.

F. 1978

	PRIMAIRE	1e CYCLE SECOND.	2e CYCLE LONG GEN.	2e CYCLE LONG TECH.	TECHNIQUE COURT
Dépenses de scolarité	34,7	52,6	106,3	144,1	130,2
Coûts nets de scolarité	15,3	23,9	50,7	77,9	56,7

Tableau 1 : DEPENSES ET COÛTS MENSUELS DE SCOLARITE
SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF

Ces chiffres montrent clairement une augmentation avec le niveau éducatif, avec des coûts et dépenses plus élevées dans le second cycle technique que dans le second cycle général.

Ces moyennes cachent néanmoins des différences relativement importantes lorsqu'on segmente la population à chacun des niveaux éducatifs suivant un certain nombre de critères.

Suivant l'origine sociale, on observe de nettes différenciations avec des montants monétaires particulièrement importants pour les enfants d'agriculteurs, les autres catégories étant à des niveaux relativement semblables si ce n'est le cas des enfants de cadres supérieurs/professions libérales caractérisés par des chiffres de coûts et de dépenses plus faibles.

F. 1978

	ORIGINE SOCIALE	AGRI.	OUV.	EMPL.	ART.	CAD. SUP. PROF. LI	CAD. MOYENS	ENSEMBLE
Primaire	Dép.Scol.	49,5	24,9	36,0	38,7	26,0	37,6	34,7
	Coûts nets scolarité	20,1	10,6	15,2	18,7	13,8	18,0	15,3
1er cycle secondaire	Dép.Scol.	95,2	30,5	48,5	47,6	42,5	59,3	52,6
	Coûts nets scolarité	39,0	14,4	17,6	22,2	20,0	31,4	23,9
2e cycle général	Dép.Scol.	231,3	103,5	68,0	138,0	71,8	113,5	106,3
	Coûts nets scolarité	102,3	51,7	22,9	84,9	31,0	53,1	50,7
2e cycle tech.long	Dép.Scol.	287,1	78,1	134,0	96,0	85,6	154,1	144,1
	Coûts nets scolarité	162,4	40,4	90,4	33,6	30,0	89,6	77,9
Technique court	Dép.Scol.	214,5	93,6	95,6	133,3	102,2	129,5	130,2
	Coûts nets scolarité	105,7	37,7	35,5	61,0	12,7	68,7	56,7

Tableau 2 : DEPENSES ET COUTS MENSUELS DE SCOLARITE
SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET L'ORIGINE SOCIALE

En dépit de son apparente clarté, ce tableau doit, pour être compris, être éclairé par la prise en compte des facteurs agissant de façon plus directe sur les dépenses et coûts de scolarité. En effet, la variable origine sociale est toujours une variable "mixte" faisant intervenir simultanément plusieurs dimensions -ressources, taille de la famille, culture, origine géographique...- Dans l'analyse de la scolarité, les premières variables pertinentes sont, bien évidemment, le régime de scolarité de l'enfant et le statut juridique -public/privé- de l'établissement scolaire d'accueil. Le tableau page suivante en donne des évaluations chiffrées.

F. 1978

		Externe		1/2 Pension.		Interne		Ensemble
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	
Primaire	Dep. Scol.	1,7	26,4	92,5	123,6	-	-	34,7
	Coûts nets scolarité	1,7	26,4	28,0	60,7	-	-	15,3
1er cycle secondaire	Dep. Scol.	0,2	49,5	90,5	177,5	210,7	458,7	52,6
	Coûts nets scolarité	0,2	49,5	24,6	110,2	64,7	293,8	23,9
2e cycle général	Dep. Scol.	0,8	150,0	97,9	258,3	220,9	471,2	106,3
	Coûts nets scolarité	0,8	150,0	22,4	194,2	64,4	318,0	50,7
2e cycle technique long	Dep. Scol.	0,9	86,7*	102,4	245,0	231,2	570,0	144,1
	Coûts nets scolarité	0,9	86,7*	34,2	187,5	84,5	423,6	77,9
Technique court	Dep. Scol.	0	151,9	92,7	195,0*	204,7	388,5	130,2
	Coûts nets scolarité	0	151,9	23,4	133,0*	57,5	243,7	56,7

*Petits effectifs

Tableau 3 : DEPENSES ET COUTS MENSUELS DE SCOLARITE SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF, LE REGIME DE SCOLARITE DE L'ENFANT ET LE STATUT JURIDIQUE DE L'ETABLISSEMENT

Ce tableau présente une situation très contrastée avec des chiffres très différents selon le régime de scolarité et selon le statut juridique de l'établissement. Si on s'attache en premier lieu au secteur public d'éducation, on observe pour un mois courant des sommes tout à fait dérisoires pour les externes, une dépense mensuelle légèrement inférieure à 100 F pour la 1/2 pension et légèrement supérieure à 200 F pour l'internat et ceci de façon indépendante du niveau éducatif ou du type d'études suivies. En ce qui concerne les coûts nets de scolarité, le commentaire est semblable mais avec des sommes beaucoup plus faibles sans être du tout négligeables puisqu'elles représentent de 25 à 30 F par mois pour la demi-pension et de 60 à 70 F par mois pour l'internat.

Dans l'enseignement privé, la situation est bien évidemment très différente en raison d'une part des frais liés à l'enseignement lui-même et d'autre part des tarifs plus élevés correspondant spécifiquement à la demi-pension (environ + 15 %) et surtout à l'internat (environ + 50 % par rapport à l'enseignement public). Les frais de scolarité liés à l'enseignement augmentent avec le niveau éducatif de 25 % par mois en moyenne dans le primaire à 50 F dans le premier cycle et 150 F dans le second cycle.

Les tableaux précédents (N° 2 et 3) s'expliquent essentiellement par la distribution du régime de scolarité et très peu par le statut juridique de l'établissement. Si les dépenses et coûts nets de scolarité augmentent avec le niveau éducatif c'est en raison majoritairement de la fréquence croissante des demi-pensionnaires et des internes au fur et à mesure que les établissements scolaires sont de niveau plus élevé mais surtout plus rares, donc répartis de façon moins dense sur le territoire. Ce phénomène explique aussi les coûts plus élevés dans l'enseignement technique que dans l'enseignement général au niveau du second cycle car les établissements d'enseignement général sont plus nombreux et donc plus proches des élèves qui doivent moins souvent avoir recours à la demi-pension ou à l'internat.

De façon comparable, les dépenses et coûts nets de scolarité pour les agriculteurs tiennent, par nécessité, à leur localisation rurale et à l'obligation qu'ils ont d'être très souvent internes ou demi-pensionnaires. A l'opposé, les enfants de cadres supérieurs - professions libérales qui sont très majoritairement localisés dans des villes pourvues d'équipements scolaires sont le plus souvent externes¹.

Il apparaît donc clair que si les dépenses et coûts de scolarité dépendent du régime de scolarité de l'enfant, celui-ci dépend à son tour de la carte scolaire et plus précisément de la distance que doit par-

¹ à titre d'exemple, dans notre échantillon, il y a 24 % des enfants de cadres supérieurs demi-pensionnaires dans le premier cycle, alors que le chiffre correspondant est 73 % (+ 7 % d'internes) pour les enfants d'agriculteurs. De même dans le second cycle long, il y a 4 % des enfants de cadres supérieurs qui sont internes, alors que c'est le cas pour 72 % des enfants d'agriculteurs.

courir l'enfant pour se rendre du domicile de ses parents à l'établissement scolaire qu'il fréquente¹. Le tableau suivant permet de rendre compte de cette situation.

F. 1978

Distance Parents/Etablis.km		≤ 1	1.3	3.10	10.20	20.35	>35	Ensemble
Primaire	Dep. Scol.	22,0	42,2	74,5	62,0	-	-	34,7
	Coûts nets scolarité	10,2	17,6	32,3	18,9	-	-	15,3
1er cycle secondaire	Dep. Scol.	22,8	43,3	74,3	95,1	160,5	-	52,6
	Coûts nets scolarité	10,5	22,1	30,5	35,3	70,7	-	23,9
2ème cycle général	Dep. Scol.	18,8	59,5	99,3	193,2	297,9	230,8	106,3
	Coûts nets scolarité	14,4	20,4	47,7	102,4	164,6	93,6	50,7
2ème cycle technique long	Dep. Scol.	51,8	40,0	75,5	135,0	279,4	294,3	144,1
	Coûts nets scolarité	18,3	28,4	32,3	62,6	159,1	168,4	77,9
Technique court	Dep. Scol.	34,3	49,6	85,9	136,2	189,4	242,4	130,2
	Coûts nets scolarité	23,4	29,7	39,1	51,2	74,9	107,4	56,7

Tableau 4 : DEPENSES ET COÛTS MENSUELS DE SCOLARITE SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET LA DISTANCE ENTRE LE DOMICILE DES PARENTS ET L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE FREQUENTE

La relation entre distance à parcourir d'une part et coûts/dépenses scolarité d'autre part est extrêmement nette avec des chiffres croissants avec la distance . Cette relation tient à la nécessaire plus grande fréquence de la demi-pension et de l'internat au fur et à mesure que l'établissement se trouve plus éloigné du domicile familial. Attachons nous maintenant à estimer l'intensité de cette relation.

¹ Ce qui ne veut pas dire que la fréquentation elle-même ne soit pas influencée par la structure de la carte scolaire. Ainsi, on peut noter que les individus et les familles ont dans une certaine mesure conscience de l'hétérogénéité spatiale de l'offre puisque les "désirs éducatifs" qu'ils expriment, notamment au moment du palier d'orientation de troisième sont "biaisés" en faveur de l'offre locale (par exemple, dans l'établissement technique court, choix de métiers enseignés localement de préférence à des métiers dont la préparation nécessiterait un déplacement géographique. Voir G. GALODE : Le palier d'orientation de troisième, A paraître, Cahier de l'I.R.E.D.U.).

La relation Régime de scolarité/distance à parcourir pour se rendre à l'Etablissement

Comme nous l'avons déjà noté, on doit s'attendre à ce que l'enfant soit contraint à la demi-pension ou à l'internat dès lors que l'établissement scolaire qu'il fréquente est suffisamment éloigné pour qu'il ne lui soit plus possible d'envisager de faire un aller/retour jusqu'à son domicile familial pour prendre son repas de midi ou même de retourner quotidiennement chez ses parents. Par contre, pour l'enfant proche de la structure d'offre, si l'internat semble a priori exclu, il reste la possibilité d'arbitrage entre l'externat et la demi-pension en fonction de l'organisation familiale qui semble à la famille la meilleure. Cette sous-section essaiera d'apporter des éléments factuels visant à montrer comment opèrent ces contraintes et ces arbitrages.

La liaison que nous cherchons à mettre en évidence est probabiliste car il est bien clair qu'il n'y a pas en réalité un déterminisme suivant lequel tout le monde, par exemple, serait externe si la distance à parcourir est inférieure à x kilomètres alors que chacun serait demi-pensionnaire au-delà.

D'une façon générale, la relation à estimer est de la forme :

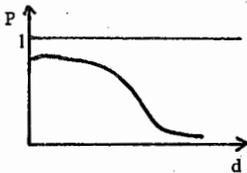
$$\text{Probabilité d'être (externe, demi-pensionnaire, interne)} = f(\text{distance...})$$

Dans la mesure où la variable à expliquer est une probabilité, la forme linéaire habituelle ne s'applique pas et il faut avoir recours à une forme maintenant l'estimation de P dans l'intervalle $[0, 1]$. Comme nous disposons ici d'observations nombreuses, nous avons pu constituer des données groupées segmentées suivant le critère de la distance (et éventuellement suivant d'autres critères), sachant qu'à l'intérieur de chacun des groupes, il est possible de calculer les probabilités effectives, qui sont ensuite régressées linéairement après avoir effectué la transformation suivante.

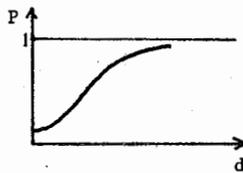
$P \rightarrow y = \ln \frac{P}{1-P}$. En effet, cette transformation autorise y à avoir un domaine de définition $(-\infty, +\infty)$ convenable pour une estimation linéaire, alors que P varie dans l'intervalle $[0, 1]$.

$$\ln \frac{P}{1-P} = \sum b_j \cdot X_j \quad ^1$$

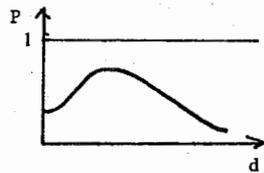
A priori, cette forme monotone convient pour l'estimation de la probabilité d'être externe (fig.1 - forme décroissante lorsque la distance augmente) ou d'être interne (fig.2 - forme croissante avec la distance). Par contre, elle ne convient pas directement pour la probabilité d'être demi-pensionnaire car celle-ci n'est pas monotone avec la distance. En effet, on doit s'attendre d'abord à une augmentation de la probabilité lorsque la distance augmente ("moins souvent externe") puis ensuite à une diminution de la probabilité en raison de la substitution de l'internat à la demi-pension lorsque l'éloignement devient trop grande. (fig.3)



- fig.1 -



- fig.2 -



- fig.3 -

Pour résoudre ce problème de non-monotonie du phénomène avec la distance, nous avons utilisé une variable D qui est tout d'abord croissante puis ensuite décroissante lorsque la distance augmente. La forme retenue pour D est une différence du type suivant :

$$D = d - \lambda d^\alpha$$

L'estimation de $Y = \ln \frac{P}{1-P}$ s'écrit alors :

$$Y = b_0 + b_1 \cdot D + \dots$$

$$\text{ou } Y = b_0 + b_1 (d - \lambda d^\alpha) + \dots$$

$$Y = b_0 + b_1 \cdot d - b_1 \cdot \lambda \cdot d^\alpha + \dots$$

¹ Voir G. LASSIBILLE : *L'Econométrie des variables qualitatives*. Cahier de l'IREDU, n°28, 1979.

Si $\ln \frac{P}{1-P} = \sum b_j \cdot X_j$, on obtient $\frac{P}{1-P} = e^{\sum b_j \cdot X_j}$ et $p = \frac{1}{1 + e^{-\sum b_j \cdot X_j}}$, ce qui revient donc à une estimation suivant une forme logistique

C'est-à-dire que le modèle peut s'estimer directement sous forme linéaire en utilisant simultanément comme variable explicative d'une part d et d'autre part d^α . Ceci suppose donc qu'on connaisse, ou qu'on puisse déterminer de façon exogène, la valeur de α qui convient, le coefficient ($b_{1,\lambda}$) étant estimé analytiquement dans la régression. Comme le but du modèle est uniquement d'ordre descriptif, nous avons choisi de rendre maximum la qualité de la représentation en paramétrisant α pour retenir la valeur qui permet d'obtenir le meilleur coefficient de détermination.

Les estimations sont données dans le tableau ci-dessous. (la valeur optimale de α est 1,3).

Niveau éducatif	Primaire (N=690/17)	1er cycle secondaire (N=958/21)			2è cycle secondaire (N=479/21)		
	1/2 pens.	Ext.	1/2 pens.	Int.	Ext.	1/2 pens.	Int.
Y=Probabilité d'être							
Distance (km)	0,69***	-0,27***	1,10***	0,1***	-0,15***	0,72***	0,14***
Distance 1,3	-	-	-0,34***	-	-	-0,24***	-
Public/privé	-	-	-	-	-1,26**	1,3***	-
Travail mère oui/non	-	-	-	-	-	-	0,71**
Constante	-1,59	1,15	-1,98	-4,0	1,36	-2,66	-3,65
R ²	0,76	0,44	0,73	0,73	0,69	0,65	0,90

** = significatif au seuil de 5 %

*** = significatif au seuil de 1 %

Globalement, la distance est la variable la plus importante pour rendre compte du régime de scolarité, la forme particulière retenue pour la demi-pension apparaissant bien adaptée. Les autres variables (statut juridique de l'établissement - activité de la mère) semblent avoir un

impact peu important¹.

Après avoir estimé ces modèles probabilistes, nous pouvons, par simulation, estimer les probabilités des différentes régions de scolarité suivant la distance séparant le domicile de l'élève de l'établissement scolaire qu'il fréquente. Ces simulations sont indiquées dans le tableau ci-dessous.

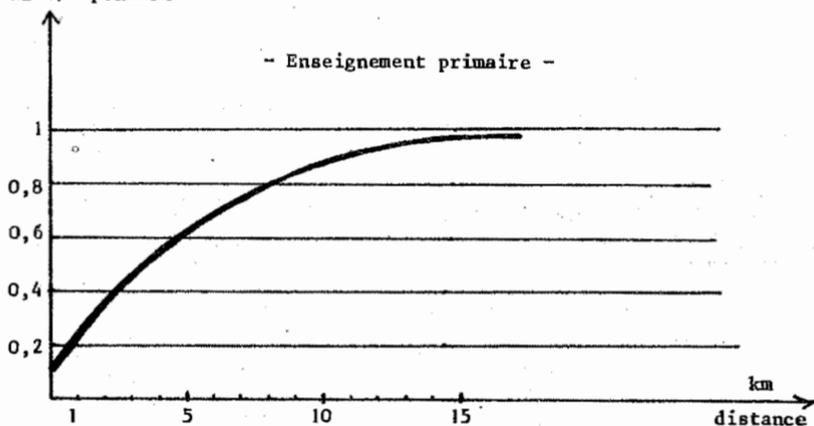
Rég. scol. Distance (Km)	Primaire			1 ^e cycle secondaire*			2 ^e cycle secondaire*		
	1/2 Pension.	Ext.	1/2 Pens.	Int.	Ext.	1/2 Pens.	Int.		
0	0,16	0,85	0,15	0,02	0,84	0,20	0,02		
1	0,25	0,73	0,24	0,02	0,77	0,28	0,03		
3	0,45	0,58	0,46	0,02	0,58	0,44	0,05		
5	0,60	0,44	0,63	0,02	0,47	0,56	0,07		
8	0,83	0,23	0,80	0,03	0,30	0,66	0,10		
10	0,91	0,14	0,86	0,05	0,24	0,73	0,14		
15	0,99	0,05	0,92	0,07	0,15	0,72	0,27		
20	1,00	0,01	0,91	0,11	0,05	0,68	0,39		
30	1,00	0	0,78	0,26	0,01	0,38	0,67		
45	1,00	0	0,09	0,72	0	0,03	0,97		

* Les probabilités d'être externe, demi-pensionnaire, et interne ont été estimées séparément sans inclure la contrainte de complémentarité à l'unité, si bien que la somme des trois estimations est légèrement différente de 1.

Tableau 5 : PROBABILITES DES DIFFERENTS REGIMES DE SCOLARITE EN FONCTION DE LA DISTANCE

¹ Nous n'avons pas suffisamment d'informations pour effectuer un traitement spécifique par zone d'habitat. Or, il est vraisemblable que dans les grandes agglomérations, et notamment l'agglomération parisienne, l'activité salariée de la mère augmente significativement la probabilité d'être 1/2 pensionnaire pour les élèves habitant relativement près de l'établissement scolaire.

Probabilité
de la 1/2 pension

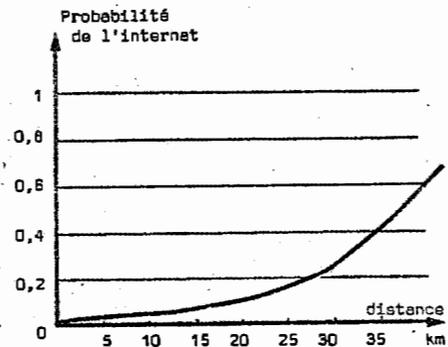
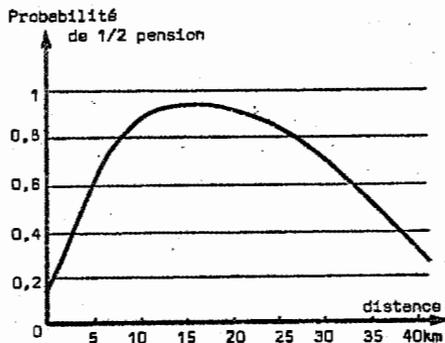
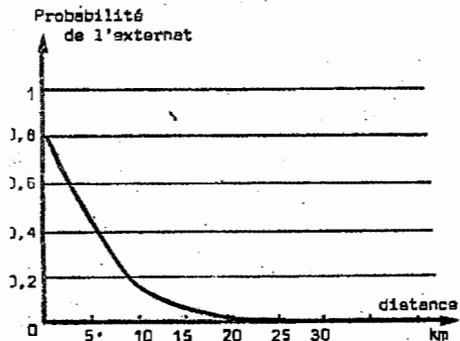


Le tableau n° 5 ainsi que les graphiques joints montrent clairement la nature des relations entre le régime de scolarité et la distance que doit parcourir l'élève pour se rendre à l'école et permet de rendre compte de la relation positive entre les coûts de scolarité et la distance.

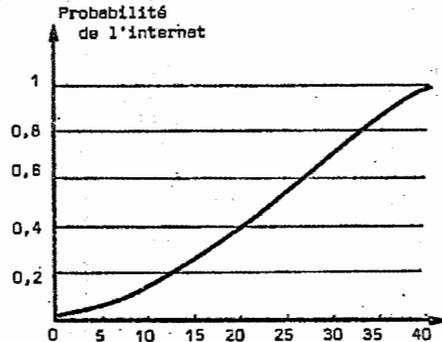
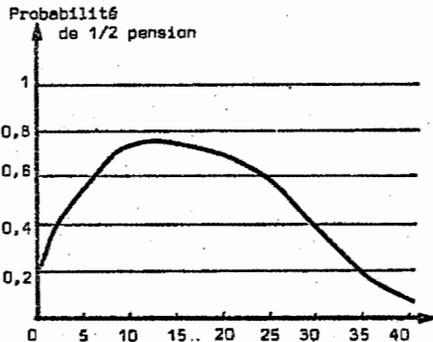
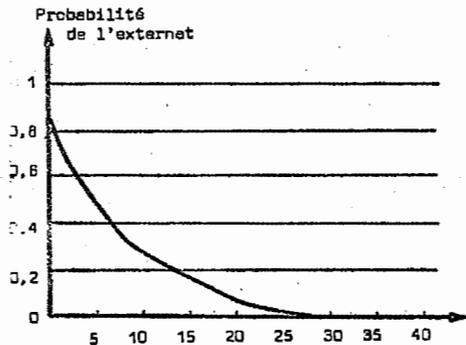
La distance n'induit pas uniquement des coûts liés à la scolarité de l'élève, elle implique aussi des déplacements qui sont source de coûts pour les familles.

Nous examinerons ceux-ci dans la deuxième section.

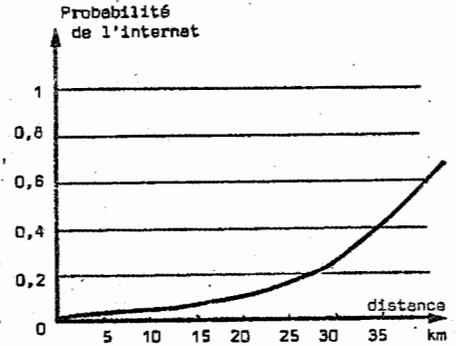
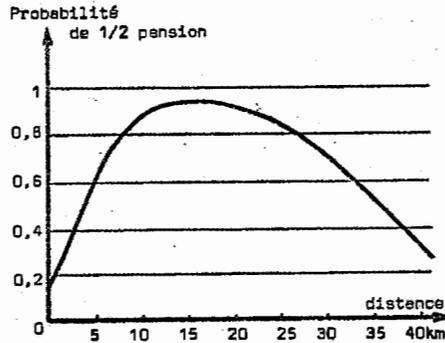
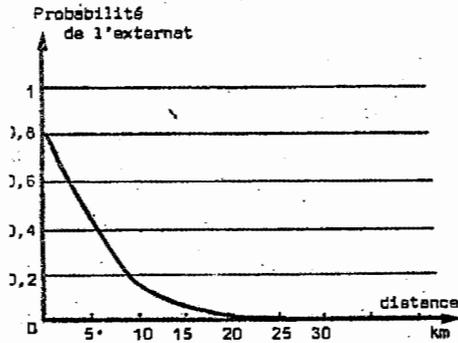
SECONDAIRE - PREMIER CYCLE -



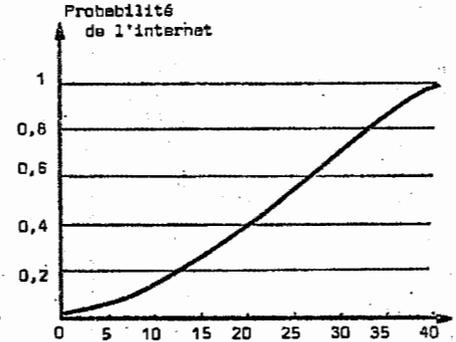
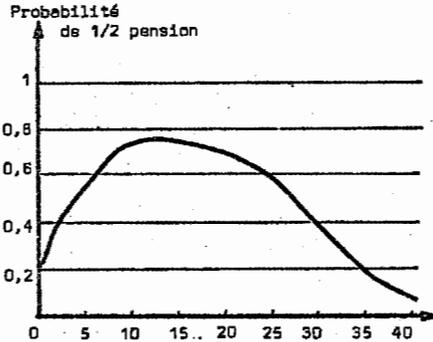
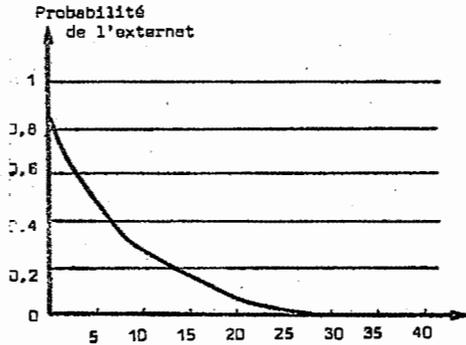
SECONDAIRE - DEUXIEME CYCLE -



SECONDAIRE - PREMIER CYCLE -



SECONDAIRE - DEUXIEME CYCLE -



En second lieu, si on s'attache à l'analyse de la relation entre la dépense de transport et la distance, on observe globalement une augmentation de la charge familiale alors que la distance à parcourir est plus grande. Toutefois cette loi globalement croissante ne semble pas en réalité monotone. Ainsi, dans les différentes filières ou niveaux de l'enseignement secondaire, la tranche de distance 10.20 km est toujours et significativement caractérisée par des dépenses inférieures à celles des tranches de distance qui l'encadrent (3.10/20.35). La compréhension de ce phénomène tient sans doute à plusieurs raisons dont notamment les deux suivantes :

- 1) C'est la tranche de distance qui est la plus fréquente en ce qui concerne l'organisation du "ramassage scolaire" qui est fortement subventionné voire souvent gratuite et
- 2) La tranche 10.20 km correspond, comme nous l'avons montré précédemment, à la plus forte probabilité d'être demi-pensionnaire et par conséquent à un nombre moyen de déplacements scolaires inférieur à celui des distances moindres. Au-delà de la distance de 20 km, les élèves sont très fréquemment internés et utilisent des moyens de transport pas, ou peu, subventionnés.

Le tableau ci-après donne les dépenses de transport suivant le régime de scolarité retraçant l'effet de la distance et du mode de subvention.

F. 1978				
	Externe	1/2 Pens.	Interne	Ensemble
Primaire	2,2	13,2	*	5,7
1e Cycle second.	3,4	8,3	63,7	6,7
2e Cycle général	11,4	28,3	52,6	25,0
2e Cycle Tech. long	15,8	39,7	69,4	39,7
2e Cycle Tech. court	31,5	32,3	61,4	40,9

Tableau 7 : DEPENSES MENSUELLES DE TRANSPORT SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET LE REGIME DE SCOLARITE

Notons qu'au-delà des moyennes observées, la variance des dépenses de transport reste relativement grande car les modalités de transport utilisées par les familles sont très nombreuses et diversement coûteuses et ceci, d'autant plus que la distance, par exemple, n'a pas la même signification suivant le type d'habitat.

A côté des handicaps financiers liés à la distance, il est également important de signaler que le coût peut également être envisagé dans sa dimension temporelle. L'enquête permet de chiffrer le temps qui est passé par les élèves dans les transports scolaires.

Temps en mn

	TEMPS MOYEN D'UN TRAJET (mn)				TEMPS MOYEN "JOURNALIER" (mn)		
	Ext.	1/2 pens	Int.	Ens.	Externe	1/2 Pens.	Interne
Primaire	9,7	16,1	-	11,6	38,8	32,2	-
Premier cycle	12,4	25,5	44,5	18,1	49,6	51,0	17,8
2ème cycle général long	12,3	27,6	50,3	24,7	49,2	55,2	20,1
2ème cycle technique long	13,8	37,8	57,6	35,1	55,2	75,6	23,0
2ème cycle technique court	19,3	41,2	70,7	43,8	77,2	82,4	28,3

*Le trajet moyen "journalier" calculé pour les internes est égal à la durée d'un trajet hebdomadaire aller et retour réparti sur 5 journées.

Tableau 8 : TEMPS MOYENS DE TRAJET SCOLAIRE SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET LE REGIME DE SCOLARITE

On retrouve dans ce tableau la même hiérarchie que dans les tableaux sur les coûts de transport puisque ces aspects temporels ne sont que l'autre face des aspects financiers caractérisant l'influence de la carte scolaire sur les déplacements des élèves, comme le montre de façon directe le tableau suivant n° 9 . On peut constater toutefois que les demi-pensionnaires ne consacrent pas plus de temps à leurs transports quotidiens que les externes,; en effet, si les demi-pensionnaires résident en moyenne plus loin des établissements scolaires, la fréquence de leurs déplacements compense ce handicap.

	EXTERNE	1/2 PENS.	INTERNE	ENSEMBLE
Primaire	1,0	2,9	-	1,6
Premier cycle	1,5	6,3	24,1	3,9
2ème cycle général long	2,0	7,1	24,3	7,8
2ème cycle technique long	2,3	12,8	29,5	13,9
2ème cycle technique court	2,7	11,3	33,9	15,5

Tableau 9 : DISTANCE MOYENNE DU TRAJET SCOLAIRE SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET LE REGIME DE SCOLARITE

En ce qui concerne les charges financières, le facteur explicatif principal était le régime de scolarité, celui-ci s'expliquant, comme nous l'avons souligné par la distance. Par contre, en ce qui concerne le temps de transport, mais aussi la distance, le régime de scolarité n'est pas à même d'épuiser les différences entre les ruraux et les urbains puisque, comme le montre le tableau ci-après, les temps de transport varient suivant la localisation pour un même régime de scolarité avec des temps plus longs en milieu rural.

	EXTERNE				1/2 PENSIONNAIRE				INTERNE			
	Paris Gdes villes	Pet. ville	Bourg	rural	Paris Gde ville	Ptite ville	Bourg	Rural	Paris Gde ville	Ptite ville	Bourg	Rural
Primaire	7,5	12,2	10,2	10,7	8,5	10,8	21,0	18,4	-	-	-	-
1er cycle	10,6	15,6	11,2	20,4	17,6	20,3	23,5	37,4	-	*	42,3	98,4
2ème cycle long	13,6	12,8	7,4	-	24,1	39,8	39,9	48,3	-	*	56,3	48,6
2ème cycle court	13,7	22,5	13,3	15,0	34,4	35,0	51,3	42,0	-	*	69,7	95,3

Tableau 10 : TEMPS MOYEN D'UN TRAJET SELON LA LOCALISATION DE LA FAMILLE, LE REGIME DE SCOLARITE ET LE NIVEAU EDUCATIF

Conclusion

La conclusion essentielle de l'analyse que nous venons de mener concerne le poids relativement important de l'espace et de la distance et d'une façon plus générale de l'offre d'enseignement dans les inégalités inter-individuelles en matière d'éducation. Le tableau n° 9 ci-après donne des estimations des aspects financiers de l'impact de la distance en sommant les coûts nets de scolarité et les dépenses de transport.

Il ne faut pas oublier qu'il s'agit ici de coûts nets à la charge des familles et non des coûts totaux à la charge de la collectivité, car notamment en ce qui concerne les transports ceux-ci sont, pour une partie sans doute non négligeable, subventionnés par l'Etat et les collectivités locales. On peut toutefois observer qu'en dépit des aides apportées par la société pour réduire les handicaps d'ordre géographique à la scolarisation, *il reste de fortes disparités au désavantage des ruraux que le système de transferts devrait se donner pour tâche de réduire*¹. Or, lorsqu'on examine les transferts "liés" à l'éducation dont bénéficient les familles, il apparaît que les facteurs sociaux (revenus de la famille, nombre d'enfants à charge) sont presque exclusivement pris en compte², alors que le

¹ Nous avons déjà noté dans une analyse générale de la distribution inter-individuelle des scolarisations que le facteur spatial avait, toutes choses égales par ailleurs, un effet tout à fait important. "Ainsi pour la compréhension des différences entre les enfants des cadres supérieurs et d'agriculteurs (en matière de scolarisation), il est plus important de savoir que les agriculteurs *habitent plus souvent la campagne* que les cadres supérieurs, ont en moyenne des familles plus nombreuses et habitent dans les départements plus défavorisés plutôt que de savoir que leur aptitude scolaire est inférieure". A. MINGAT - Essai sur la Demande d'Education, Thèse, Dijon, 1977.

² Qu'il s'agisse du système des bourses nationales, des bourses départementales ou de mesures particulières telles que la "remise de principe d'internat" qui sont globalement socialement "progressives" (aides plus importantes pour les familles à revenu modeste et/ou pour les familles nombreuses), ou qu'il s'agisse de l'exonération fiscale qui est socialement "régressive" ("manque à payer fiscal" marginal d'autant plus important que les revenus sont élevés et que la famille est petite). A. MINGAT - J. PERROT - Education et Transferts Sociaux, I.R.E.D.U., 1974.

facteur spatial est pratiquement absent. Bien sûr, si on examine la distribution spatiale ex-post des boursiers on trouve des fréquences plus élevées chez les ruraux que chez les rubains, mais cela est uniquement du à la répartition des catégories sociales sur le territoire.

F. 1978

Distance Parents Etablis. Km	≤ 1	11.3	3.10	10.20	20.35	> 35	Ens.
Primaire	11,9	20,3	40,7	32,6	*	*	21,0
1er cycle secondaire	11,8	30,4	40,7	39,4	84,8	*	30,6
2ème cycle général	16,6	43,8	73,2	109,0	216,3	181,5	75,7
2ème cycle technique long	32,1	55,0	70,9	89,6	216,7	224,9	117,4
2ème cycle technique court	44,2	39,5	83,0	73,9	121,3	193,3	97,6

Tableau 11 : SOMME DES COUTS NETS DE SCOLARITE ET DE TRANSPORTS SUIVANT LE NIVEAU EDUCATIF ET LA DISTANCE ENTRE LE DOMICILE DES PARENTS ET L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE FREQUENTE (Coûts mensuels)¹

Il apparaît donc, à titre de conclusion pour ce texte, que la col-lectivité devrait, dans un objectif d'égalité des échanges, compenser les handicaps qu'elle crée elle-même par ses choix en matière d'implan-tation des établissements et de carte scolaire, choix motivés par un objectif d'efficacité économique (établissements suffisamment grands pour que les coûts unitaires ne soient pas trop élevés) au mépris de l'équité qu'elle se devrait de restaurer par des modifications adé-quatés des modes de transfert.

¹ Ces coûts, résultats de l'offre d'éducation, peuvent être comparés avec le montant de l'aide apportée aux familles par les bourses nationales d'études. A titre d'exemple, une famille de trois enfants gagnant 2 500 F par mois en 1978, recevait une bourse, pour un enfant scola-risé dans l'enseignement secondaire, comprise entre 100 F et 140 F par mois environ selon la situation familiale. On remarque ainsi que cette bourse couvrira largement les coûts nets de scolarité et de transports lorsque la famille réside près de la structure scolaire mais qu'en cas d'éloignement par rapport à la structure scolaire cette bourse ne couvrira même pas les frais entraînés par l'offre d'éducation et par conséquent n'aidera pas au financement des fournitures scolaires.

RECHERCHES SUR LES DIFFÉRENCES
LINGUISTIQUES AU NIVEAU
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Michel BROSSARD

Journées de l'IREDU
des 25 et 26 octobre - 1979

RECHERCHES SUR LES DIFFERENCES LINGUISTIQUES

AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Michel BROSSARD

Journées de l'I. R. E. D. U.
des 25 et 26 oct. - 1979

-:-

Nous ne ferons ici que retracer l'itinéraire d'une recherche. Au terme de cet exposé nous donnerons des précisions sur la manière dont nous abordons aujourd'hui la question des inégalités scolaires. Il est évident que parmi les différents types de déterminismes qui interviennent dans l'échec scolaire, certains ne relèvent pas directement de la psychologie ou de la pédagogie. Mais il est non moins certain que, pris dans sa dimension diachronique, l'échec scolaire passe nécessairement par un ensemble de conduites que l'on peut observer lors des apprentissages scolaires.

Le lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire était connu depuis longtemps, la question qui s'est posée ces quinze dernières années est celle des "médiations" : c'est-à-dire la question de savoir comment les déterminations sociales viennent s'inscrire dans l'histoire scolaire des enfants.

Par leurs travaux, des auteurs comme C. CHILAND (1971), J. P. POURTOIS (1979) et bien d'autres se sont efforcés de nous apporter quelques connaissances sur ce processus.

Plusieurs raisons allaient attirer l'attention des chercheurs sur le rôle que pouvaient avoir les performances verbales dans la réussite scolaire.

Parmi ces raisons on peut très schématiquement distinguer :

- La valorisation pédagogique du langage.
- La mise en évidence d'un lien entre l'origine sociale des enfants et leurs performances verbales évaluées à l'aide des tests de langage.
- La mise en évidence d'un lien entre l'origine sociale et les performances intellectuelles, ce lien étant d'autant plus fort que le test utilisé est fortement saturé en facteur verbal (DEMANGEON, 1976).

Certains auteurs ont donc fait l'hypothèse que les enfants issus de milieux populaires se caractérisaient, entre autre, par de moindres acquisitions linguistiques. Ils ont pensé que c'était dans cette direction qu'il fallait rechercher l'explication des difficultés scolaires que rencontrent fréquemment ces enfants (Williams 1971).

Cette orientation soulève de nombreuses questions. Nous n'en évoquerons que quelques unes :

a) Les tests de langage n'évaluent que des aspects très particuliers des comportements linguistiques : le lexique est la plupart du temps privilégié. Une définition catégorielle est considérée comme une "meilleure réponse" qu'une définition par l'usage etc.... Aussi la question se pose de savoir si le test évalue une capacité linguistique réelle ou au contraire ne fait que valoriser des attitudes et des comportements attendus par l'école.

LABOV pour sa part a développé une critique de la "situation de test" (LABOV, 1971).

b) On ne saurait concevoir comme "simple" le rapport existant entre les activités cognitives et les conduites verbales. Les recherches récentes conduites dans le domaine de la psycho-linguistique rejettent l'idée d'une détermination directe du linguistique sur le cognitif. (Cf. BRONCKART 1977).

c) Certains enfants échouent-ils parce qu'ils ne détiennent pas les outils linguistiques indispensables à la résolution des épreuves scolaires ? Ne peut-on pas tout aussi bien penser que l'école en valorisant certaines procédures linguistiques au détriment d'autres procédures tout aussi efficaces, met certains enfants dans une situation difficile ?

Différence ou diversité linguistique entre enfants appartenant à des milieux sociaux différents. Telle était la question qui fut à l'origine de nos premières recherches.

S'il existe des différences linguistiques selon les milieux sociaux, peut-on préciser la nature de ces différences ?

Pour tenter de répondre à cette question,* nous avons proposé à des enfants de deux milieux sociaux relativement contrastés deux épreuves de production orale.*

- Dans la première tâche, l'enfant doit raconter à l'un de ses camarades une histoire en images. Le récepteur n'a pas accès aux images mais il sait qu'il devra ultérieurement restituer l'histoire.

- Dans la seconde tâche, on demande à l'enfant d'expliquer les règles d'un jeu de ballon.

L'analyse de cette seconde épreuve est en cours, nous parlerons donc essentiellement de la première.

Notre population (N = 206) s'étend de la Grande Section de Maternelle au C.M.1.

Pour la constitution des milieux, nous avons utilisé la côte socio-culturelle de ZAZZO et HURTIG (ZAZZO, 1969) et parmi les quatre milieux que cette côte permet de constituer nous en avons retenu deux :

- Des enfants issus de milieux socio-culturels favorisés (M3). Le niveau d'étude des parents est égal ou supérieur au baccalauréat.

- Des enfants issus de milieux socio-culturels défavorisés (M1). Il s'agit d'enfants d'ouvriers ou de paysans dont le niveau d'étude est celui d'une scolarité primaire sanctionnée ou non par un C. E. P. ou par un C. E. P. plus un C. A. P..

Notre population se répartissant donc en deux milieux sociaux et en cinq niveaux scolaires nous permet d'effectuer deux types de comparaison :

- comparaison par niveaux scolaires.

- comparaison par milieux.

* Cette recherche a été conduite dans le cadre du C.I.E.L.E. (Centre inter-universitaire d'Etude du langage de l'enfant) et publiée dans la revue Psychologie et Education - Toulouse le Mirail - Déc. 1978.

* De nombreux auteurs tels LAWTON et CAZDEN avaient en effet montré que les variations (de syntaxe par exemple) selon la tâche pouvaient être plus importantes que les variations liées à l'origine sociale.

Quel principe nous a guidés dans le dépouillement des textes d'enfants ? Nous avons évité, autant que possible, de ne recourir qu'aux critères classiques tels que la longueur, la diversité lexicale ou la complexité syntaxique.

Cette simple technique de comptage ne permet pas de prendre en considération les contraintes propres à la tâche.

On prend le langage comme un "objet naturel" et l'on oublie de s'interroger sur la pertinence ou la non-pertinence des procédures utilisées par l'enfant dans cette tâche particulière (Cette critique peut-être adressée aux travaux de BERNSTEIN lorsqu'il étudie les productions des enfants sans faire référence à la situation d'énonciation).

Nous avons au contraire décidé d'analyser les productions des enfants en nous demandant si l'enfant parvient ou non (et comment) à surmonter les contraintes qui caractérisent la tâche.

De quoi s'agit-il dans l'épreuve du récit ?

Une certaine information est apportée à l'enfant à partir des images. Pour s'acquitter de la tâche, l'enfant doit savoir que les images présentées forment une "suite", c'est-à-dire que chaque nouvelle image redonne les informations déjà fournies mais apporte aussi de nouvelles informations qui renseignent sur les transformations survenues.

En demandant à l'enfant de raconter l'histoire qu'il a sous les yeux, l'expérimentateur lui demande de passer d'un codage iconique à un codage linguistique.

Le fait que nous soyons dans une situation à référent connu avec contraintes explicites, permet d'élaborer des critères d'analyse en rapport avec la tâche.

Nous avons distingué entre le contenu transmis et les procédures linguistiques utilisées pour communiquer ce contenu. Un même contenu peut être transmis à l'aide de plusieurs procédures :

Par exemple :

- Une maman va faire ses courses avec ses enfants.
- C'est l'histoire d'une maman. Elle va faire son marché avec ses enfants.

Nous avons considéré qu'il existait un récit minimum, c'est-à-dire un certain nombre d'informations qu'il faut nécessairement transmettre pour qu'un "destinataire quelconque" puisse comprendre l'histoire.

Compte tenu de la relative simplicité de l'histoire, nous avons fait l'hypothèse qu'à partir d'un certain niveau de développement tous les enfants transmettent les éléments minimaux nécessaires à la compréhension du récit. Mais cette mise en mots peut se faire selon des procédures différentes.

Partant de là nous avons formulé les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Quels que soient les milieux sociaux d'origine et à partir d'un certain niveau génétique (qu'il faut encore préciser), il n'y a plus de différences quant à la présence explicite des éléments minimaux constitutifs du récit.

Hypothèse 2 : Néanmoins, on fait l'hypothèse que, à éléments minimaux identiques, il existe des différences entre les milieux sociaux, dans les procédures linguistiques utilisées : choix lexicaux, organisation syntaxique du message.

Ces deux hypothèses imposaient la construction de deux types de grilles : des grilles d'analyse de contenu et des grilles d'analyse linguistique.

Nous n'indiquerons que quelques résultats :

Tout d'abord, l'analyse de variance ne confirme pas l'effet-plafond auquel nous nous attendions : au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité de la Grande Section au Cours Moyen, les enfants transmettent davantage d'éléments minimaux et structurent mieux leurs récits. Mais contrairement à notre première hypothèse, les enfants de M3 transmettent significativement plus d'éléments minimaux que ceux de M1, ceci pour tous les niveaux scolaires.

Enfin notre seconde hypothèse se trouve elle aussi infirmée dans la mesure où l'analyse de variance ne met en lumière aucune différence significative sur les quinze indices linguistiques retenus (Psychologie et Education, 1978).

Ceci revient à dire que les enfants ne se différencient pas selon les milieux dans les procédures linguistiques utilisées. On peut dégager des stratégies discursives différentes (présentation ou non des actants par exemple) mais ces différences sont des différences inter-individuelles et non des différences inter-milieux.

Par contre les enfants de M3 s'acquittent significativement mieux de la tâche si l'on prend en considération le nombre d'éléments minimaux transmis.

Cette différence nous l'interprèterons de la manière suivante : elle est beaucoup plus accusée chez les enfants les plus jeunes car il existe un lien entre le fait de ne pas raconter l'histoire et l'existence d'un petit nombre d'éléments minimaux. Certains enfants ont plus de mal à identifier la nature de la tâche et lorsqu'ils y parviennent, les enfants de M1 identifient moins bien les informations qu'il faut transmettre pour que le récit puisse être compris hors-référent (contraintes inter-locutives).

Nous avons retrouvé une différence entre milieux dans une autre tâche où les enfants devaient expliciter l'ensemble des conditions pour qu'une épreuve de manipulation de disques soit achevée. Par contre dans une autre épreuve d'explicitation des manipulations, nous ne trouvions plus de différences car les opérations s'enchaînent nécessairement, les enfants se trouvaient quasiment contraints par le thème à expliciter chaque manipulation (contraintes thématiques).

Une réflexion critique sur ce premier travail nous a conduit à un certain nombre de conclusions que nous examinerons maintenant.

x

x x

- Nous parvenons à des constats partiellement contradictoires : les différences constatées ne sont pas stables : elles varient selon les niveaux scolaires et selon les épreuves. Il ne nous a pas été possible de mettre en évidence des différences stables selon les milieux dans les procédures linguistiques choisies. Ce sont les contraintes de la tâche et du thème qui obligent les enfants à recourir à telle ou telle procédure : ainsi l'explicitation des règles de jeu oblige l'enfant à identifier les joueurs par

les actions effectuées en utilisant des déterminations du type : celui qui a le ballon, celui qui est touché etc...

Du même coup une conclusion s'impose : nous ne pouvons pas étudier le langage de l'enfant en abstracto sans tenir compte des situations, des tâches et des thèmes proposés. L'enfant n'a pas un langage dont on pourrait mesurer les caractéristiques mais il fait fonctionner sa langue selon les contraintes de la situation qu'il a identifiées. Nous sommes donc amenés à mettre au premier plan le locuteur et les différentes activités qu'une tâche linguistique requiert. Voilà qui suffit pour jeter une grande ombre sur tous les tests supposés mesurer une capacité linguistique générale.

Par exemple effectuer le récit demandé nécessite que l'enfant identifie la tâche proposée, évalue les informations qu'il lui faut transmettre, opte pour certaines procédures de présentation etc... La "performance" linguistique est la résultante d'une pluralité d'activités et la question se pose de savoir quelles conduites ont fait difficulté pour tel enfant. L'approche socio-linguistique des productions scolaires consistera entre autres à se demander quelles catégories de tâches sont susceptibles d'être génératrices de difficultés pour un groupe social donné.

Par exemple il nous a semblé que dans les tâches d'explicitation lorsque la consigne demeure générale, les enfants appartenant aux milieux sociaux défavorisés avaient tendance à maintenir implicite un nombre relativement élevé d'informations nécessaires. Or il ne s'agit pas là d'une moindre capacité linguistique puisque dans d'autres tâches (explicitation des opérations à effectuer dans une tâche de manipulation de disques) les groupes ne se différencient pas quant au nombre d'informations transmises.

Nous serions enclins à penser que dans les situations où la consigne demeure générale, certains enfants ont plus de mal que d'autres à évaluer les informations qu'il leur faut transmettre :

- soit qu'ils identifient mal les informations dont doit disposer le récepteur pour reconstituer l'opération.
- soit qu'ils identifient moins bien la nature sociale de la tâche : ici il s'agit d'une tâche scolaire où la production de l'enfant doit se suffire à elle-même pour être comprise par un "récepteur quelconque".

Il s'agirait donc davantage de différences dans les usages du langage que de différences qui affecteraient les aspects strictement lexicaux ou syntaxiques du langage.

- Cette notion d'usages du langage ou de "compétence d'emplois" (Hymes 1972) nous conduit (et ceci en accord avec les orientations actuelles de nombreux travaux) à mettre au premier plan la notion de situation de production ; en l'occurrence il s'agira ici des situations scolaires de production. Parler à l'école est une conduite complexe qui suppose l'apprentissage de certaines techniques (technique de la prise de parole par exemple), la capacité à identifier certains indices qui permettent de caractériser une situation comme étant par exemple une situation où le maître attend une argumentation etc...

Peut-être certains enfants, et ceci dès la maternelle, ont-ils plus de mal que d'autres à identifier ces indices "d'expression indirecte" (GOFFMAN, 1973) à l'aide desquels l'enfant peut comprendre les intentions du maître. Des notions telles que celles d'"inhibition" ou de "blocage" fonctionneraient comme des mots obstacles, comme des écrans qu'il faudrait crever pour qui voudrait comprendre les micro-déterminismes qui se produisent dans la classe entre le maître et les élèves.

Dans cette perspective il n'est pas inutile de rappeler l'enquête de D. Zimmerman, enquête au cours de laquelle l'auteur montre que les sympathies et les antipathies des maîtres ne sont pas sans lien avec l'origine sociale des enfants (ZIMMERMAN, 1978). La genèse des inégalités scolaires passe aussi à un moment ou à un autre par ce que Bourdieu appelait "les infiniment petits de la manière et du style".

- Dans cette perspective micro-sociologique nous nous proposons d'étudier deux séquences d'apprentissage, apprentissage d'une notion grammaticale et apprentissage d'une notion mathématique, ceci au cours élémentaire 1ère année. L'une des hypothèses est qu'au cours d'une leçon, le maître recourt à certaines procédures pour faciliter l'identification de ce qu'il considère comme important. De plus le maître est amené à effectuer différents actes de langage : décrire, expliquer, définir etc... donc à user différemment du langage.

Nous faisons l'hypothèse que certains enfants sont mieux préparés pour identifier ces différents fonctionnements de la langue et qu'une source d'erreurs, de difficultés voire d'échecs, réside dans l'impossibilité pour certains enfants d'effectuer ces identifications. Ils pertiniseront autre chose et ainsi leur échec provisoire a pour origine une difficulté dans les activités de repérage des situations.

- Cette notion d'usages du langage nous conduit aussi à nous interroger sur les pratiques linguistiques familiales. On peut se poser plusieurs types de questions :

- N'existe-t-il pas des différences selon les milieux dans la fréquence avec laquelle on recourt à un type d'acte de langage particulier ? Par exemple le souci d'élucidation de l'expérience apparaît-il avec la même fréquence ?
- N'existe-t-il pas des différences dans la manière dont on signale l'acte de langage que l'on effectue ? (intonation, marques linguistiques etc...)
- Existe-t-il des stratégies explicatives privilégiées ? énoncé d'un principe, rappel de l'expérience passée etc...
- A l'occasion de quel contenu, l'effort pour rendre compte du réel apparait-il préférentiellement ?

Si nous en avons la possibilité, nous tenterons de conduire une recherche sur les "bas niveaux de qualification". L'hypothèse qui est faite est qu'il existerait un lien entre la dépendance dans laquelle se trouve un individu face à un certain domaine de l'expérience (l'activité professionnelle, les pratiques éducatives ...) et la manière dont il en parle. Nous travaillerions sur la capacité à reformuler : l'individu aurait d'autant plus recours à des précodages qu'il maîtriserait mal un thème et au contraire se montrerait d'autant plus capable de recourir à des procédures linguistiques équivalentes pour exprimer un même contenu, qu'il a une certaine prise (effective et/ou conceptuelle) sur la réalité dont il parle.

Nous voyons en quel sens, nous pensons avoir dépassé l'ancienne question "différence ou déficit ?".

La recherche des "différences linguistiques en soi" n'a pas de sens. Ce que nous prenons en considération désormais c'est le fonctionnement de la langue à l'intérieur de l'école ainsi que l'"univers sémantique" des locuteurs.

x

x x

Nous terminerons par une question : peut-il y avoir constitution d'un savoir unitaire concernant les inégalités scolaires ? Peut-on intégrer dans une même problématique des recherches conduites en sociologie et en psychologie de l'éducation ? Nous ne le pensons pas dans la mesure où l'objet de connaissance n'est pas donné mais construit.

Certes l'époque des recherches de simples corrélations entre l'origine sociale et les performances intellectuelles ou scolaires est aujourd'hui révolue. Des savoirs partiels sur un phénomène global se sont constitué ; et en ce sens ce que nous étudions (le fonctionnement de la langue lors des apprentissages scolaires) n'est qu'une approche tout à fait locale de ce phénomène global, approche qui se situe à son niveau propre.

Mais il nous semblerait pour l'instant prématuré de vouloir tenir un discours unitaire sur les inégalités scolaires, c'est-à-dire de croire réalisée l'articulation entre ces différentes approches.

-:-:-

B I B L I O G R A P H I E

- BRONCKART (J.P), Théories du langage, Bruxelles, Mardaga, 1977
- CHILAND (C), L'enfant de six ans et son avenir, P. U. F. 1971
- DEMANGEON (M), Diversification de la relation entre intelligence et milieu en fonction des tests, in REUCHLIN (M), Cultures et Conduites, P. U. F., 1976.
- GOFFMAN (E), La mise en scène de la vie quotidienne, Ed. de Minuit, 1973.
- HYMES (D.H), On communicative competence, in Sociolinguistics ed. by PRIDE (J.B) and HOLMES (J), Penguin BOOKS, 1972.
- LABOV (W), The Logic of Non-Standard English, in Williams, 1971.
- POURTOIS (J.P), Comment les mères enseignent à leur enfant, P. U. F. 1979.
- PSYCHOLOGIE et EDUCATION, Publication C. I. E. L. E., revue de Toulouse le Mirail, Déc. 1978.
- WILLIAMS (F), Culture and Poverty, Markham Publishing Company, Chicago, 1971.
- ZAZZO (R), Des garçons de six à douze ans, P.U.F., 1969.
- ZIMMERMAN (D), Un langage non verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. Revue Française de Pédagogie. N° 44 - Juil. Août-Sept. 1978.
- .
- . .
- .